



A continuación se presenta el **DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL** del **Profesorado de Inglés** de la provincia de **Chubut**.

- **TÍTULO: Profesor/a de Inglés.**

COFEV
Secretaría Ejecutiva



MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACION SUPERIOR
Y FORMACION DOCENTE INICIAL

**PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
EN INGLÉS**

**DISEÑO CURRICULAR
INSTITUCIONAL**

ISFD N° 807 "PERITO MORENO" C. RIVADAVIA CHUBUT:

RESOLUCIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT N° 81/05
RESOLUCIÓN DE VALIDACIÓN NACIONAL N° 678/08

ACTUALIZACIÓN COHORTES 2007-08 Y 09

ABRIL DE 2009

DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL

➤ **NOMBRE DE LA CARRERA.**

PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA EN INGLÉS

➤ **TITULO QUE OTORGA:**

PROFESOR /A DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN INGLÉS

➤ **DATOS DE LA INSTITUCIÓN.**

IDENTIFICACION DEL INSTITUTO FORMADOR

Nombre del establecimiento:

Instituto Superior de Formación Docente N° 807 "Perito Moreno"

Institución Acreditada Sin Reservas para ofrecer carreras de Formación Docente para el 3er. Ciclo y la Educación Polimodal N° 005/02 del M.E.

*Dirección: ***Perito Moreno y Mitre s/n° - Primer Piso -***

*Localidad: ***Comodoro Rivadavia***

*Código Postal: ***9000***

Tel./fax: ***0297- 4478911 / 4445552***

E-mail de Internet: esc807@chubut.rffdc.edu.ar

E-mail de Internet: formg807@chubut.rffdc.edu.ar

*Dependencia:

Dirección Gral. de Educación Superior y Formación Docente Inicial- Ministerio de Educación - Rawson - Prov. del Chubut

Gestión estatal

CAPITULO I

1-MARCO POLÍTICO-NORMATIVO NACIONAL

El proceso de transformación de la formación docente se lleva a cabo en nuestro país y en la provincia del Chubut dentro de las pautas normativas que prescriben la Constitución de la Nación Argentina, la Ley de Educación Nacional, la Ley de Educación Superior, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, el Instituto Nacional de Formación Docente y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La Ley de Educación Nacional establece que el gobierno y la administración del Sistema Educativo Nacional es competencia conjunta del Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y de las autoridades competentes de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de los acuerdos logrados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. En este marco, el Estado Nacional y los Estados provinciales han avanzado en la construcción de una serie de consensos que quedaron plasmados en diversas Resoluciones, documentos y recomendaciones que orientan la transformación progresiva del Sistema Educativo Nacional. En este apartado se abordará de manera selectiva solamente algunos aspectos de la Ley de Educación Nacional, de la Ley de Educación Superior y de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación relacionados con el sistema formador.

1.1. El Sistema Educativo Nacional

La Ley de Educación Nacional determina que el sistema educativo está integrado por los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de educación.

Estableciendo la estructura del Sistema Educativo Nacional en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior; y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en contextos de privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Tal estructura estará unificada en todo el país, asegurará su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación.

Por otra parte, será función del Sistema, asegurar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

En todos los niveles del sistema, la institución educativa es la unidad pedagógica del mismo, responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por la Ley de educación Nacional.

Todas las unidades pedagógicas integrantes del sistema educativo nacional favorecerán y articularán la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa.

De forma paralela a la unidad pedagógica, la Ley de Educación Nacional define a la comunidad educativa como un espacio integrado por directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución. La misión principal de esta comunidad educativa será la de contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación. Por lo tanto, se le reconoce el derecho a participar en la organización y gestión de la unidad pedagógica, dependiendo de su interés, y del proyecto educativo institucional específico. Dicha participación, no invalida ni debe interferir la responsabilidad de directivos y docentes en el cumplimiento de sus funciones.

Asimismo la Ley de Educación Nacional establece en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. Este organismo tendrá la responsabilidad de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente inicial y continua.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley 24.521.

- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio-humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

1.3. Las funciones del Sistema de Formación Docente.

La Resolución N° 30/08 establece las funciones del Sistema de Formación Docente:

Artículo 1°: Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son:

- a) Formación inicial y continua de los recursos humanos que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional.
- b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

Artículo 2°: Establecer que el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo entre otras, las siguientes:

- a) Formación inicial
- b) Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio
- c) Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente
- d) Asesoramiento pedagógico a las escuelas
- e) Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión
- f) Acompañamiento de los primeros desempeños docentes
- g) Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.
- h) Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.
- i) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etc.)
- j) Producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

Esta enumeración no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora deba asumirlas todas, en tanto constituyen funciones del sistema formador en su conjunto.

La planificación del Sistema de Formación Docente.

Artículo 3° Acordar que la planificación del Sistema de Formación Docente deberá contemplar:

- a) La cobertura de los puestos de trabajo para la atención de las prioridades de la política educativa.
- b) La extensión de la formación inicial a cuatro años académicos.
- c) La ampliación y diversificación de las funciones del sistema formador en relación con el mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras.

La garantía del Estado

Artículo 4°: Asegurar el rol del Estado como garante legal, político y financiero para el cumplimiento de los propósitos y funciones asignados al sistema formador, y la planificación de la oferta para cubrir las necesidades del sistema educativo.

La relación de las instituciones que forman docentes con el sistema educativo

Artículo 5°: Establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de los futuros docentes.

Las universidades en el sistema formador.

Artículo 6°: Fortalecer la articulación e integración de las instituciones superiores de formación docente y universidades en un sistema formador, cuya unidad deberá estar dada por las orientaciones políticas concertadas en el nivel nacional y provincial.

Artículo 7°: Asegurar que las políticas y los procesos de articulación e integración respeten los acuerdos federales relativos a:

- a) Regulaciones curriculares de formación docente inicial y continua.
- b) Planificación jurisdiccional y regional de las ofertas de formación docente.

Artículo 8°: Promover políticas generales para el sistema formador, producidas en ámbitos integrados por las jurisdicciones y representantes de las universidades que forman docentes, que favorezcan el trabajo conjunto en cuestiones compartidas por ambas instituciones, relativas al ingreso, la retención, los bajos índices de egreso, las condiciones de desarrollo de las prácticas, la vinculación de las carreras de formación inicial y continua, la articulación con las escuelas de los niveles para los que forman, entre otras.

Agenda 2008 del Plan Nacional de Formación Docente:

Artículo 9°: Acordar los siguientes temas para la agenda de trabajo del año 2008:

- a) Iniciar la planificación local, jurisdiccional, regional y nacional que procure evitar superposiciones y vacancias en la cobertura de las necesidades del Sistema Educativo; que considere las posibilidades del Sistema de Formación Docente y fortalezca las funciones de las instituciones formadoras según sus condiciones, tradiciones, posibilidades e intereses.
- b) Iniciar procesos de debate y acuerdos federales sobre la organización del Sistema de Formación Docente, las estructuras de conducción y formas de gobierno de las instituciones superiores.
- c) Construir acuerdos sobre, acceso a los cargos directivos y los concursos docentes en el sistema formador.
- d) Debatir y acordar federalmente los niveles de regulación estatal y la autonomía institucional los Institutos Superiores de Formación Docente.
- e) Promover y diseñar propuestas de trabajo de corto y mediano plazo, para que las instituciones formadoras formalicen un vínculo con las escuelas que redunde en la mejora de las prácticas formativas y de la enseñanza en el sistema educativo.
- f) Desarrollar estrategias y líneas de acción que promuevan gradualmente diversas alternativas y formas sistemáticas de vinculación entre las universidades y los institutos superiores de formación docente en tanto integran el sistema formador.
- g) Revisar y adecuar las normas jurídicas requeridas por el Sistema de Formación Docente a nivel nacional, jurisdiccional e institucional.
- h) Postergar los plazos referidos a los procesos de acreditación hasta el 31 de diciembre del 2008.

Artículo 10°: El Instituto Nacional de Formación Docente contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran para fortalecer los procesos de:

- a) Planificación del Sistema de Formación Docente y la ampliación de las funciones de los institutos superiores a través del aporte de estudios específicos sobre la oferta actual y la proyección de las nuevas demandas de los niveles del Sistema Educativo.
- b) Revisión y adecuación de la normativa de la Educación Superior y del desarrollo de la carrera docente.
- c) Convocatoria y sustanciación de los concursos.

Artículo 11°: Aprobar el documento "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" que figura como Anexo I, para la orientación de las políticas de formación docente de corto plazo que son objeto del presente acuerdo y aquellas políticas de mediano plazo que serán tratadas en acuerdos sucesivos por el Consejo Federal de Educación.

Artículo 12°: Dejar sin efecto los ítems referidos a organización institucional y funciones de la Formación Docente de los acuerdos A 3, A 9, A 11 y A 14, aprobados en las resoluciones del CFE.

1.4. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente

La Resolución Nacional N° 144/08 establece líneas curriculares para la Formación Docente Inicial:



ANEXO I

Introducción

1. El Estado Nacional tiene el compromiso de trabajar en forma sostenida para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad que se observa en el país, generando iniciativas que conlleven a la construcción de una escuela que forme para una ciudadanía activa en dirección a una sociedad justa. La identificación de circuitos diferenciados dentro del país y aún dentro de una misma jurisdicción, pese al esfuerzo de los distintos actores para revertirlos, plantea el desafío de tratar de elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y mejora permanente de la formación docente.
2. El Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, es el organismo regulador a nivel nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua (LEN artículo 76, inciso d). Guiados por este mandato, se desarrollan en este documento las propuestas de definición de Lineamientos Curriculares, fundamentalmente centrados en la Formación Docente Inicial.
3. La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos. La aprobación de la Ley de Educación Nacional representa una importante oportunidad para esta revisión, adecuándola a los cambios en el sistema educativo y homologando la formación inicial en cuatro años para todos los profesorado.
4. Los lineamientos y definiciones que se presentan en este documento no pretenden constituirse en una propuesta fundacional, ignorando los avances que se han operado en los procesos curriculares recientes, muchos de los cuales son pertinentes, y en los que han participado todas las jurisdicciones del país, muchas instituciones y diversos especialistas. Por el contrario, se aspira a potenciar los logros, a dar respuestas a los nuevos escenarios y mejorar algunas de sus debilidades o vacíos aún presentes.
5. El presente documento es una propuesta para la discusión, busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio.
6. En concordancia con la importancia de este proceso, se requiere la definición de Lineamientos Curriculares Nacionales, que otorguen integración, congruencia y complementariedad, a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.
7. La definición de estos Lineamientos Curriculares Nacionales, toman como marco los principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional, concibiendo a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (Ley de Educación Nacional, artículo 2) y como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley de Educación Nacional, artículo 3), garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social (Ley de Educación Nacional, artículo 7).
8. Por ello, se asume a la educación y al conocimiento como un bien público y derecho personal y social cuyo cumplimiento y desarrollo afianza las posibilidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, del trabajo, de la cultura y de la ciudadanía. Este derecho requiere, de condiciones de desarrollo del sistema educativo y de las escuelas y del reaseguro de los derechos docentes expresados en el artículo 67 de la Ley de Educación Nacional. En este sentido, será necesario en el mediano plazo, crear las condiciones que permitan dar respuesta a una nueva organización del trabajo escolar y una nueva organización institucional.
9. El acceso a la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y



ANEXO I

promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley de Educación Nacional, artículo 8).

10. La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones: política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas.

11. La formación docente inicial implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza

12. La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

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

I - Definición y alcance de los Lineamientos Curriculares Nacionales

14. Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades.

15. Para la definición de estos Lineamientos Curriculares, es importante desarrollar su alcance y su papel en la integración de los distintos niveles de concreción curricular en el país y en las distintas instituciones.

16. En primer término, es de amplio conocimiento que los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación y que es indelegable considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo. Muchos de los procesos de mejora de los diseños curriculares a lo largo de la historia que se han restringido a operar cambios exclusivamente en dicho ámbito, han mostrado esta evidencia.

17. En segundo término, sería conveniente que la elaboración y puesta en marcha de los diseños curriculares sean articuladas con el planeamiento de la oferta de formación inicial, es decir, evitar la simple traslación de un plan hacia otro, sin tener en cuenta la previsión de necesidades de formación docente, derivadas del plan de desarrollo del sistema educativo en las distintas jurisdicciones y de las demandas de la aplicación de la Ley de Educación Nacional.

18. Finalmente, el diseño y puesta en marcha de las nuevas propuestas requiere, en paralelo, estimar las necesidades de asistencia técnica y de capacitación para su eficaz desarrollo.



ANEXO I

19. El documento aquí presentado, se centra en Lineamientos para la posterior elaboración de los diseños curriculares, pero refieren necesariamente a la gestión del desarrollo curricular, apunta líneas para la capacitación y recomienda cuestiones relativas a la organización de la oferta de formación. De este modo, a lo largo de este documento se incluyen las siguientes dimensiones:

- 19.1. El marco curricular: lo que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño;
- 19.2. La gestión jurisdiccional e institucional del currículo: que define los principios, criterios y condiciones para su diseño e implementación, así como para la generación de ambientes y experiencias de formación, la articulación con escuelas y organizaciones sociales, el seguimiento y evaluación curricular;
- 19.3. Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades y orientaciones, lo que indica la necesidad de articular la formación docente a partir de los requerimientos actuales y del desarrollo del sistema educativo provincial.
- 19.4. Indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica para el desarrollo de los diseños y la puesta en marcha de las iniciativas.

II - Niveles de concreción del currículo

20. Este documento expresa la importancia de considerar los siguientes niveles de decisión y desarrollo:

- 20.1. La regulación Nacional: que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo; esta regulación se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial y asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios. Asimismo, el nivel Nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas;
- 20.2. La definición Jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales; se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los Lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local.
- 20.3. La definición Institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorgan, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales.

21. Las Universidades, responsables por la formación inicial de Profesores en una importante variedad de disciplinas, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas Jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del Profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas Licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de Profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños universitarios deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos.

III - La docencia y su formación.

22. La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado

desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.

23. Dada la trascendencia social, cultural humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.

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

25. En el marco de estos Lineamientos, resulta importante formular algunas definiciones para orientar los desarrollos curriculares jurisdiccionales e institucionales, entendiendo:

- 25.1. La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos.
- 25.2. La docencia como trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, enriquecedora y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares en las que el trabajo del equipo docente pueda primar por sobre el trabajo individual y aislado. Requiere, asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.
- 25.3. La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización.
- 25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para:
 - dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico
 - adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares
 - reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar
 - ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase
 - identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente
 - organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza
 - concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos
 - involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo
 - acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender
 - tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos
 - conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual
 - reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza
 - seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada



ANEXO I

- o reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias
- o participar en el intercambio y comunicación con los familias para retroalimentar su propia tarea
- o trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela

IV – Los diseños curriculares

1. Duración y organización temporal de los estudios

26. La duración total de todas las carreras de Profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudios de educación superior. Desde la consideración de esta pauta mínima de carga horaria y del reconocimiento de la historia y experiencia acumulada por las jurisdicciones al respecto de las propuestas curriculares elaboradas en los últimos años, se hace necesario resaltar que las cargas horarias totales estipuladas en los diseños actualmente vigentes, resulta conveniente que no se vean reducidas en ningún caso, salvo que se realicen evaluaciones que indiquen la necesidad de modificarlas.

27. Considerando los distintos niveles de concreción del currículo enunciados, las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional.

28. La extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial y para la Educación Primaria (Ley Nacional de Educación, art. 75) no implica el simple agregado de un último año para la Residencia Pedagógica, ni sumar unidades curriculares a los actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación inicial de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes, tanto en estos Profesorados como en otras especialidades y orientaciones de formación. Asimismo, constituye una oportunidad para jerarquizar y equiparar los estudios docentes: no existen argumentaciones pedagógicas, académicas ni de complejidad de las prácticas profesionales que justifiquen una menor duración para la formación del Profesorado para el Nivel Inicial y el Primario.

29. A los efectos del cálculo total de las horas de un plan de estudios, se unifica su consideración respecto a 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera.

2. Campos de Conocimiento

30. Los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento:

- ✓ 30.1. Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.
- ✓ 30.2. Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.
- ✓ 30.3. Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.
- ✓ 31. Estos tres campos de conocimientos estarán presentes en cada uno de los años que conformen los planes de estudios de las carreras docentes e integrarán cada uno de los dos ciclos a los que se refiere la Ley Nacional de Educación en su artículo 75 con diferente peso relativo según se establezca en cada jurisdicción. En concordancia con lo estipulado en la Ley Nacional de Educación se entiende que los ciclos se considerarán como dos estructuras no secuenciadas de los planes de estudio. Integrarán el primer ciclo, las unidades curriculares que se definan como comunes a todas las carreras docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, aquellas que definan la titulación diferenciada.



ANEXO I

32. La presencia de los campos de conocimientos y de los ciclos en los diseños curriculares no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos. En este sentido, se recomienda que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.

33. En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimiento, se estima recomendable que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Asimismo, cabe destacar que la Formación en la práctica profesional, integra conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica.

3. La Formación General

34. La formación general se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.

35. En los nuevos planes de estudio, la formación general requiere ser fortalecida, siendo este campo el menos desarrollado y el más débil en las recientes actualizaciones curriculares de los distintos profesorados. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida o restringida según la especialidad u orientación docente. La equiparación de todos los profesorados a cuatro años de estudios planteada en la Ley de Educación Nacional, permite esta mejora significativa, en particular para los Profesorados de Educación Inicial o de Educación Primaria.

36. Otro de los problemas observados en muy buena parte de los diseños curriculares hoy vigentes se expresa en la fuerte tendencia al tratamiento de los conocimientos sustantivos de la formación general a través de instancias curriculares de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible (*Sistema educativo, Sujetos de la Educación, Mediación pedagógica, Mundo contemporáneo, Perspectiva filosófico-pedagógico-didáctica, etc.*). Desde el punto de vista de la propuesta curricular, esta forma de organización representaría una translación directa y lineal de los bloques temáticos indicativos (Res CFE N° 32/93) a los planes de estudio. Desde su concreción pedagógica, supondría para los estudiantes el esfuerzo de tener que comprender versiones sintéticas del conocimiento, haciendo omisión de las estructuras que sostienen el análisis y que aportan las disciplinas. Si bien la organización problemática o por estudio de temas puede incluirse en forma oportuna y valiosa en los planes de estudio, la fortaleza de la formación general no puede reducirse exclusivamente a esta modalidad de clasificación y enmarcamiento.

37. Para la selección y organización de la formación general, se recomienda la recuperación de propuestas basadas en enfoques disciplinarios, otorgando marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional. Además de la importancia de estos contenidos en la formación docente, la estructura de las disciplinas facilita la asimilación de modos de pensamiento diversos.

38. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Los cuerpos de conocimiento disciplinario que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados.

39. La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general, es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación. Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido. Esta búsqueda ha dado lugar a los múltiples significados que presentan las siguientes características básicas:



ANEXO I

- Un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan nuestra experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.
- Facilitan el acceso a los núcleos conceptuales sustantivos que configuran un campo de conocimiento, a partir del cual se puedan derivar nuevas conceptualizaciones y usos del conocimiento
- Un modo de pensamiento determinado (histórico, filosófico, experimental, deductivo)
- Un conjunto de métodos para establecer evidencias y un modo peculiar de establecer la verdad- falsedad de sus presupuestos, que se pone a consideración pública
- Un conjunto coherente de problemas relacionados que permiten transferir su uso a contextos diferentes.

40. En este sentido, las disciplinas ofrecen un orden conceptual que permite organizar el pensamiento, poseen procedimientos comunicables para establecer la validez de sus afirmaciones y hallazgos, así como también despliegan un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento.

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

42. En la construcción de los diseños curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales - históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos-, necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas en los sistemas educativos y en las escuelas. A modo de ejemplo, se pueden mencionar: *Historia social y política latinoamericana - Sociología de la educación - Filosofía (grandes problemas filosóficos) - Historia de la educación argentina - Psicología Educativa - Pedagogía*. Sin caer en las tendencias enciclopedistas, los contenidos de estas disciplinas deberán orientarse a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica.

43. Por otra parte, es necesario también que la *Didáctica General*, las *Nuevas Tecnologías Educativas*, y las *Tecnologías de la Comunicación y la Información* sean incorporadas en este campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice.

44. Junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general, pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos contruidos trans o inter - disciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado.

45. Un desafío de toda formación, y en particular de esta formación general, es el de prever modos de acercar y morigerar la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las ciencias humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas existentes a nivel local. Los modos de problematizar y de ensayar formas de procesar en la acción esta tensión, deben también ser objeto de enseñanza en la formación docente.

4. La Formación Específica

46. La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma.



ANEXO I

47. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

- ✓ 47.1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de educación secundaria y la educación artística; distintas disciplinas para el nivel de educación inicial y de educación primaria y para la educación especial;
- ✓ 47.2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.
- ✓ 47.3. Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.

48. Si bien este campo es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio, algunas recomendaciones especiales se hacen necesarias para cada uno de estos contenidos de la formación específica.

49. Para la formación en la/s disciplina/s específicas de enseñanza se recomienda:

- ✓ 49.1. En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial, incluir el estudio de los contenidos de enseñanza, considerando la organización epistemológica que corresponde a los diseños curriculares de la jurisdicción para cada nivel educativo o especialidad (disciplinas, áreas, etc.) sin excluir, cuando se trate de agrupamientos en áreas, el posible tratamiento previo de dichos contenidos con formatos disciplinares.
- ✓ 49.2. En los Profesorados de Educación Secundaria preservar la formación específica en la disciplina particular objeto de la formación y sus contenidos derivados, evitando la organización en pluri- disciplinas o interdisciplinas, en especial en los primeros años de estudio.
- ✓ 49.3. En los Profesorados de Educación Especial, evitar una sub- especialización prematura o temprana (muchas de las cuales podrían obedecer a post- títulos), e incluir desde los primeros años unidades curriculares para el tratamiento de la Educación Especial en su conjunto.
- ✓ 49.4. En los Profesorados de Educación Artística: preservar la formación referida a la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos correspondientes. De ser necesario, se incluirá además una o más unidades curriculares referidas al tipo de organización epistemológica que la jurisdicción haya adoptado para los diseños curriculares de los distintos niveles educativos (Por ejemplo: "Educación Artística").
- ✓ 49.5. En los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe, incluir el estudio de contenidos relativos a la diversidad sociocultural y sociolingüística y a las demandas y expectativas de los pueblos y organizaciones indígenas en relación a una mayor pertinencia y relevancia cultural de los diseños curriculares y, explicitar las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas.

50. Para la formación en las didácticas y en las tecnologías de enseñanza particulares se recomienda:

- ✓ 50.1. En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial, incluir una unidad curricular específica referida a "Alfabetización inicial". En el caso de los Profesorados en Educación Especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico.
- ✓ 50.2. En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Educación Especial, incluir al menos una unidad curricular para cada una de las Didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.) centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar. En el caso de los Profesorados en Educación Especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico. En éstas y/u otras unidades curriculares cuyo objeto de enseñanza sea la didáctica específica de un campo disciplinar, se incluirán además espacios de desarrollo e innovaciones de enseñanza y el estado actual de la investigación en dicho ámbito.
- ✓ 50.3. En los Profesorados de Educación Secundaria, incorporar una Didáctica Específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, e incluir, en la didáctica específica correspondiente al último año de la carrera, espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en dicho ámbito. También deberá considerarse la inclusión de conocimientos

sobre estrategias didácticas específicas para los sujetos adultos. La enseñanza en esas unidades curriculares estará a cargo de docentes que demuestren antecedentes de formación y de práctica en este campo de especialización.

- ✓ 50.4. En los Profesorados que forman para más de un nivel educativo, como los Profesorados que se refieren a algunos de los lenguajes de la Educación Artística, de Educación Física y de Lengua Extranjera, se recomienda incluir al menos, una Didáctica Específica referida a cada nivel de enseñanza para el cual el futuro docente se forme, contemplando también las modalidades. Dicha inclusión podría ocasionar, eventualmente, la revisión de la carga horaria total de las carreras en cuestión.
 - ✓ 50.5. En los Profesorados que se refieren a algunos de los lenguajes de la Educación Artística y en los que se refieren a alguna de las Lenguas Extranjeras, se recomienda que cada jurisdicción atienda convenientemente los requisitos de ingreso de los estudiantes.
 - ✓ 50.6. En los Profesorados de Educación Intercultural Bilingüe asegurar una sólida formación en la enseñanza de una primera como de una segunda lengua, vinculada con la reflexión epistemológica sobre la relación curricular que debe existir entre pautas y elementos culturales de los pueblos originarios y aquellos propios de la cultura nacional argentina.
51. Respecto a la formación referida a los sujetos del aprendizaje (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, se recomienda:
- ✓ 51.1. En los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria, de Educación Secundaria y de Educación Especial, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las infancias, adolescencias y diferencias sociales y culturales.
 - ✓ 51.2. En los Profesorados de Educación Secundaria, de Educación Artística y de Educación Física, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las Culturas juveniles, Cultura escolar y Sociedad y al menos una que se destine al sujeto adulto específicamente.
 - ✓ 51.3. En la organización de los contenidos referidos a estas temáticas y otras que conformen este espacio curricular, corresponde replantear la organización del conocimiento en disciplinas, dando lugar a la progresiva superación de estas fronteras, que muchas veces dificultan la comprensión contextualizada de problemas.

5. La Formación en la Práctica Profesional

52. Acompañando progresivamente los dos campos curriculares anteriores, el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.

53. Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral.

54. De esta forma, el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

55. Los cambios más recientes operados en los diseños curriculares en las distintas jurisdicciones han logrado una significativa mejora en la inclusión y desarrollo de los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica. En términos generales, han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicada de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. En muchos casos, también se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas en apoyo a estos procesos.

56. Sin embargo, existen todavía problemáticas que afectan al eficaz desarrollo de este campo de conocimientos y a su capacidad formativa, especialmente en lo relativo a la baja integración entre los Institutos y las Escuelas sedes de prácticas. Ello no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de desarrollo de proyectos



ANEXO I

conjuntos y de experimentar alternativas de actuación, reforzando el enfoque aplicativo y evaluador del desempeño de los estudiantes.

57. El vínculo con las escuelas del nivel para el cual se prepara a los estudiantes sigue quedando reducido, en diferentes periodos y por variadas circunstancias, al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el Instituto de formación y las escuelas. Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados.

58. En términos de currículum en acción, se requiere afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda.

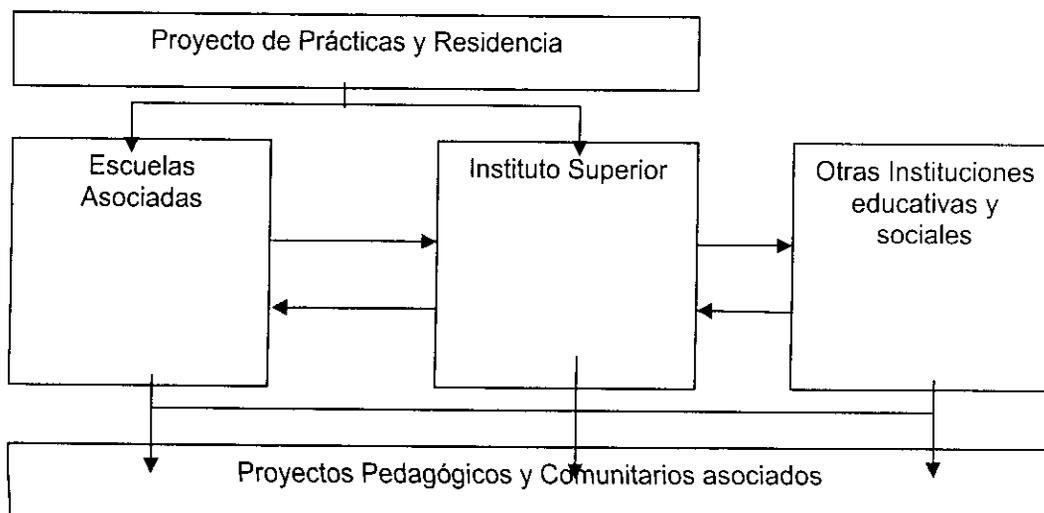
59. El número de escuelas con las que se trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada Instituto Superior, pero en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos

60. Con las redes institucionales, se busca impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, acordes a las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales. Es importante destacar que estas formas de articulación sólida y de trabajos conjuntos no se visualizan como "mejora de las relaciones externas" sino como articulación entre instituciones y actores integrantes del mismo sistema de formación docente, en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes.

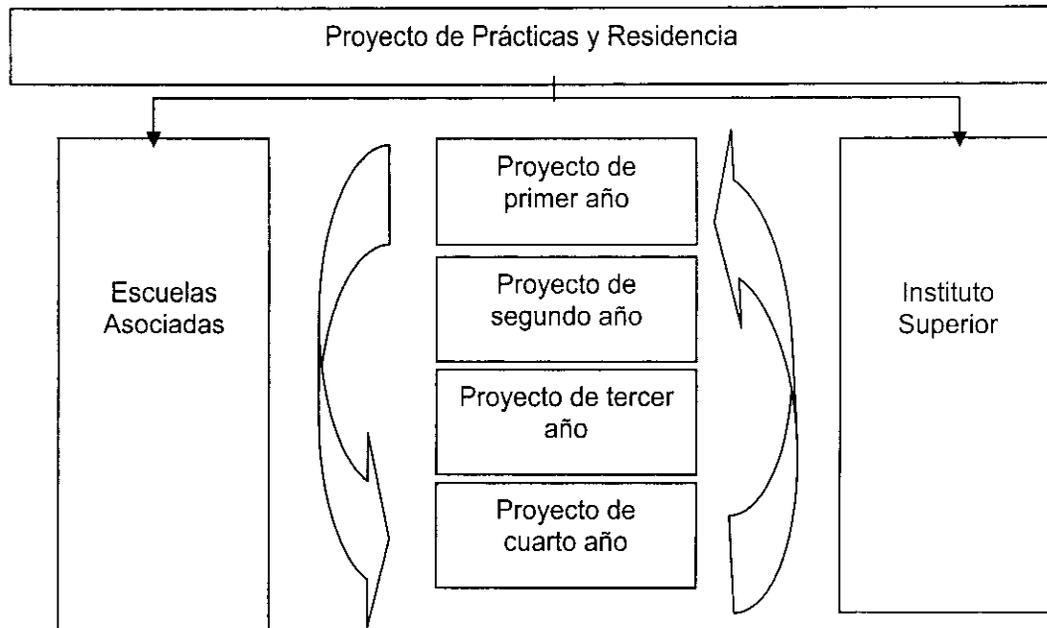
61. La integración de redes aspira a fortalecer el compromiso de la formación conjunta y redefinir los tipos de intercambios entre el Instituto Superior y las escuelas asociadas, redefiniendo un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar) para poder constituirse desde una relación interinstitucional.

62. Las redes entre Institutos y escuelas deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en la cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados.

63. La conformación de redes posibilita a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido. Así dentro de la integración en redes institucionales, se deberá tender también, al intercambio y cooperación entre Institutos Superiores y entre éstos y organizaciones sociales y educativas de la comunidad, en proyectos conjuntos de desarrollo y en redes de apoyo mutuos.



64. Las Prácticas y Residencias pedagógicas requieren de un proyecto de trabajo interinstitucional que involucre tanto a las escuelas y organismos sociales como al Instituto Superior. Se trata de una propuesta que intenta, desde un diseño consensuado, organizar las prácticas y residencia con coherencia a lo largo de toda la carrera de un alumno estableciendo la secuencia, gradualidad y tipo de tarea que define la inscripción de los alumnos en las escuelas de la red, del grado de responsabilidad de cada uno de los actores involucrados, de las formas de seguimiento y evaluación de los alumnos y del proyecto en sí y de las concepciones teóricas que fundamentan sustancialmente la propuesta desde la que se ha pensado la Práctica y Residencia.



65. Las redes entre Institutos Superiores y escuelas implican también un desafío al trabajo con el conocimiento. La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual se debe "aplicar" la teoría vista en el Instituto Superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el "lugar de la práctica" y el "lugar de la teoría" no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión en la cual el "afuera" del Instituto se convierte en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el "adentro" del Instituto por otra en la cual prima la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia.

66. Así, la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación.

67. Las redes entre Institutos Superiores y Escuelas implica la participación activa de los docentes de las escuelas, en un proyecto compartido, que involucra al tramo de la formación en el cual los futuros docentes desarrollan sus primeras experiencias docentes. El ejercicio de este rol requiere, asimismo, que tanto los docentes orientadores de las escuelas como los docentes del Instituto que intervienen en las "Prácticas y Residencia" sean especialmente capacitados para conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. Asimismo, y para fortalecer la institucionalización de estos vínculos, deberían participar de estas instancias de capacitación los directivos de las escuelas y del Instituto Superior, responsables institucionales por la gestión del desarrollo del currículo.

68. El rol de los *docentes orientadores* de las escuelas toma especial importancia en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, el docente orientador aparece como el primer nexo entre la escuela asociada y los alumnos del Instituto Superior, constituyéndose como el referente desde el cual se puede lograr un vínculo directo con el proyecto institucional, el estilo y los ritmos de trabajo, etc. facilitándoles a los alumnos –en distinto grado de profundidad según el momento formativo en el cual estén- contextualizar la realidad particular de la escuela y adecuar tanto sus fuentes de información como sus propuestas, según corresponda.

69. En segundo lugar, el docente orientador es el nexo entre el grupo clase de la escuela y los alumnos del Instituto Superior, en tanto puede acercar sus propias experiencias con el grupo, sus apreciaciones y diagnóstico y fundamentar por ello, la pertinencia o no de ciertas propuestas de intervención desde la enseñanza.



ANEXO I

70. En tercer lugar, el docente orientador es parte de un equipo de trabajo, de un equipo docente junto con el o los profesores del Instituto Superior entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del Instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica.

71. Por ello, el docente orientador requiere ser capacitado para el ejercicio activo y significativo de este nuevo rol. Su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores.

72. Las formas de organización interinstitucional y de gestión del proyecto de Prácticas y Residencia podrá encontrar, según las particularidades de cada caso, distintos grados de responsabilidad para cada uno de los actores involucrados. Dentro de ellas, se tenderá a que los alumnos de cursos superiores y sobre todo, los que estén en el último año de la carrera, asuman también crecientes responsabilidades en la formación de sus pares de cursos inferiores.

73. La formación en la práctica debe ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de prácticas, los docentes orientadores de las escuelas y, según corresponda para cada caso, por los directores de las escuelas asociadas. En todo este proceso, se analizará en conjunto la responsabilidad y el compromiso profesional, capacidad crítica, la iniciativa y creatividad, la fundamentación de decisiones pedagógicas, el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y el sentido práctico contextualizado de los estudiantes en formación.

74. Un aspecto clave para la Formación en las prácticas profesionales que debe ser especialmente considerado se refiere a las prácticas docentes de los profesores del Instituto formador, en el marco de la enseñanza en las aulas. El desafío desde las propias prácticas de enseñanza de quienes enseñan en la educación superior, es impedir que la estereotipia se vea como natural y que las rutinas hechas tradición, se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

75. Desde esta mirada, es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las Escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los Institutos.

76. Así, podría pensarse que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en la educación superior, necesitan basarse en tres pilares fundamentales:

- que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas
- que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica;
- que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

77. Asimismo, la incorporación de las Nuevas Tecnologías Educativas y las Tecnologías de la Comunicación y la Información no puede reducirse a la anexión de una unidad curricular referida a ellas en los diseños curriculares. La apropiación de las mismas tendrá que facilitarse desde el uso que pueda hacerse de ellas en las actividades que se desarrollen en los Institutos y en las escuelas asociadas.

V - Organización y dinámica de los diseños curriculares

6. Acerca de las unidades curriculares

78. La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares, pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

79. Se entiende por "unidad curricular" a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

80. Materias o Asignaturas:

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

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

81. Seminarios:

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

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

82. Talleres:

82.1. Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que 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 tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc.

82.2. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

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

83. Trabajos de Campo:

83.1. Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

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

84. Prácticas docentes:

84.1. Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos Superiores.

84.2. Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

84.3. Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización cuatrimestral, en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios.

85. Módulos:

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

85.2. Pueden ser especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada (docencia en escuelas rurales, docencia intercultural, docencia en contextos educativos especiales). Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los periodos cuatrimestrales, aunque pueden preverse la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

86. Unidades curriculares opcionales:

86.1. Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el Instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los futuros docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los Institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

87. Una referencia de fundamental importancia debe realizarse acerca del seguimiento y evaluación de los aprendizajes en las distintas unidades curriculares. La diversidad de formatos de las mismas se corresponde con diversidad de propuestas de evaluación. No se puede ni

debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios. No es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes.

88. En términos generales, es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes, a través de estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajo en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones.

89. Los dispositivos pedagógicos de formación deberán ser revisados y renovados críticamente. Las modalidades de trabajo independiente, de investigación documental, de uso de instrumentos informáticos, la elaboración de informes escritos, los trabajos con tablas y bases de datos, la elaboración de planes de acción en tiempos determinados con elección de alternativas, de ejercicios de expresión y comunicación oral, los trabajos de campo, entre otros, son aún muy escasos. Ellos brindan la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional. Los mismos deberían ser sistemáticamente ejercitados, contribuyendo, así también, a disminuir las brechas resultantes de las desigualdades en el capital cultural de los estudiantes.

90. En particular en el caso de la formación de los docentes, es necesario fomentar el juicio metódico en el análisis de casos y la transferibilidad de los conocimientos a la acción. Esta es una de las claves pedagógicas para su formación, facilitando bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales.

7. Diseño y Flexibilidad de los diseños curriculares

91. Los diseños curriculares son un marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo. En la medida en que sea posible, es importante prever la flexibilidad en el cursado y en la acreditación (producto de estudios o experiencias previas) de las distintas unidades curriculares, dinamizando el proceso de aprendizaje. Es también muy importante incorporar en el proceso formativo nuevas oportunidades y experiencias de formación que puedan ser acreditadas como aprendizaje de los alumnos, como parte de las actividades de las distintas unidades curriculares. La consideración de esta recomendación, hará necesaria la revisión del régimen académico con el fin de adecuarlo a las necesidades que surgen de la flexibilización del curriculum.

92. La actividad académica de los estudiantes de profesorado no es regulada sólo por los contenidos del diseño curricular. Las prácticas pedagógicas y las experiencias en las que ellos participan son el vehículo por medio del cual esos conocimientos son transmitidos, dando forma y significado a dichos conocimiento. Es de fundamental importancia que el curriculum "en acción" adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado, para dar continuidad a la acción repetitiva del docente dictada por la tradición.

93. Es aconsejable que una parte de los diseños curriculares jurisdiccionales estén definidos por el sistema de créditos. Estos se refieren a la relación entre la distribución del tiempo destinado a la asimilación del aprendizaje y la acreditación de conocimientos y capacidades. El sistema de créditos permite flexibilizar la propuesta de formación desde varias perspectivas posibles:

- facilita la acreditación directa de ciertas unidades curriculares, cuando el estudiante ya posee previamente los saberes requeridos por las mismas;
- facilita el cursado y aprobación en otras instituciones reconocidas y su posterior acreditación dentro de su plan de estudios; ello implica un significativo enriquecimiento en la experiencia de formación de los estudiantes, ampliando su socialización académica y su capacidad de interacción en distintos ámbitos institucionales.
- permite incluir en los planes de estudio una serie de actividades menos escolarizadas, pero de necesario cumplimiento, ampliando las oportunidades culturales de los alumnos, compensando las desigualdades ligadas a la herencia cultural y fortaleciendo la progresiva autonomía de los alumnos en el marco de un proceso de formación profesional, a través de otro tipo de actividades formativas acreditables, tales como:

93.1. *Conferencias y Coloquios*: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Las mismas permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos

disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior

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

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

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

93.5. *Actividades de estudio independiente* que facilite el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías e la información y comunicación disponibles en los Institutos de Formación Docente.

94. Este tipo de actividades, menos "escolarizantes" y más propias de la educación superior, constituyen herramientas para las propuestas de los docentes de profesorado (en forma individual o en conjunto con otros profesores) y se presentan como un contenido y experiencia sustantivas de la formación en sí misma, fortaleciendo el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos.

95. Para asegurar la factibilidad y efectividad de estos dispositivos se requiere tomar en consideración que el desarrollo de los diseños curriculares incorporen criterios de apertura y flexibilidad. En la misma línea conceptual, el significado de "abierto" adquiere relevancia al disponer mecanismos por los cuales los saberes adquiridos previamente por los estudiantes (adultos y muchas veces ya trabajadores), puedan ser acreditados y, así, aceptados como parte de los conocimientos pautados para la formación.

96. Entre otros factores deberán considerarse dos cuestiones sustantivas para asegurar la factibilidad de las propuestas realizadas: por un lado, se recomienda muy especialmente que se atienda al asesoramiento y la capacitación pedagógica de los profesores de los Institutos, no sólo en su progreso académico personal, sino también en el desarrollo de las distintas modalidades de transmisión del conocimiento, de orientación de las tareas académicas de los estudiantes, y de seguimiento y evaluación apropiadas a las capacidades que se esperan formar.

8. Desarrollo y evaluación curricular

97. La propuesta del diseño curricular no es el instrumento exclusivo de la definición y mejora de la formación del profesorado. La organización y dinámica institucional es, también, parte fundamental del proceso formativo. En otros términos, el ambiente organizacional, su dinámica y sus reglas, no son factores aleatorios y son parte del mensaje de formación, determinando en buena medida los procesos y productos de aprendizaje. El esfuerzo por actualizar o cambiar el currículo tiene efectos limitados en el tiempo, si no se acompaña de un fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación, facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje.

98. Los estudiantes y los docentes pueden reconocer que algunas prácticas cotidianas que suceden en las instituciones son de gran importancia para la formación mientras que otras se convierten en rituales, muchas veces asociados a las tradiciones sociales y escolares. Estas jerarquías, a su vez, otorgan significados a las experiencias y se convierten en una matriz muy importante en la formación y socialización profesional de los estudiantes.



ANEXO I

99. Para fortalecer el desarrollo del currículo, será necesario entender el papel central de la gestión institucional, superando las tendencias a entenderla como la simple administración de la matrícula, de los horarios de los profesores y la distribución de aulas para el "dictado" de las clases, o la confección de la agenda de exámenes para el control del rendimiento de los estudiantes.

100. El desarrollo del currículo es cualitativamente diverso a estas funciones, por más que las incluya. Desde la dimensión interna, deberá promover acciones que fortalezcan a los estudiantes, ampliando sus experiencias culturales, las que indisolublemente forman parte del currículo. Ello incluye, también, la organización del trabajo colectivo, la participación y el desarrollo de distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes, como asimismo, la apertura al desarrollo profesional de los mismos profesores.

101. Desde la dimensión externa, la gestión deberá ampliar la visión por fuera de las fronteras del espacio físico y social del Instituto Superior, desarrollando instituciones abiertas al contexto y trabajando junto a las redes sociales y escolares, que dinamicen el proceso de formación, en una gestión participativa y conjunta. En este caso, habrá que considerar las relaciones intrínsecas con las escuelas asociadas donde se realicen las experiencias compartidas de prácticas docentes y las residencias pedagógicas.

102. La gestión integral incluye el seguimiento y evaluación del propio currículo. Los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo del currículo debe ser siempre objeto de análisis, reflexión y evaluación, tendiendo a su mejora permanente.

103. La evaluación del curriculum hace hincapié en el perfeccionamiento de la formación del estudiante y a la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, se enfatiza la necesidad de perfeccionar los procesos de enseñanza así como la necesidad de valorar, en base a criterios previamente definidos, la calidad de la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la evaluación es tanto un problema político como técnico y ético.

104. La necesidad de instalar procesos de evaluación del currículo se enfrenta con distintos obstáculos. El primero es el supuesto de que la evaluación es algo que realizan "otros" y que está vinculada con decisiones periódicas de cambios en los diseños curriculares, ya sea desde el orden nacional o jurisdiccional. El segundo es la discontinuidad en la evaluación del currículo, o en otros términos, la percepción de la evaluación como algo que ocurre cada muchos años. El tercero, es la percepción de que una evaluación colocará en riesgo los puestos docentes. Debe destacarse que ninguna de estas percepciones tiene correlatos reales y en general obtura la posibilidad de procesos de mejora.

105. La evaluación debe ser una tarea y un proceso permanente, en forma mancomunada entre las instituciones y las jurisdicciones, incluyendo los siguientes momentos:

- Recoger, en forma sistemática, informaciones sobre la marcha del currículo, tanto cuantitativas como cualitativas (datos, cuestionarios, programas, experiencias, etc.);
- Tomar decisiones y definir las características de los cambios necesarios para su mejora, tanto en las necesidades de fortalecimiento pedagógico de los docentes, como en los apoyos para los alumnos, o en la gestión y desarrollo de la organización;
- Durante la implementación de los cambios, realizar un seguimiento y recolección de informaciones para analizar acerca de su eficacia o corregir desvíos;
- Al finalizar una cohorte completa de un plan de estudios, sistematizando y analizando las informaciones para decidir sobre la calidad de la formación de sus egresados.

106. Las políticas de formación docente deberán garantizar los mecanismos de revisión sistemática de las condiciones institucionales y organizativas que hagan posible y fortalezcan la calidad de la formación ofrecida.

9. Acerca de la Formación Docente inicial para las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional

107. La Ley de Educación Nacional en su artículo 17 define el conjunto de las ocho modalidades que conforman el Sistema Educativo Nacional y define cada una de ellas en los capítulos VI al XIII.

108. Este avance en la definición de las modalidades impacta directamente en la política de formación docente como una condición necesaria para el desarrollo estratégico de cada una de



ANEXO I

ellas en el conjunto del Sistema. La Ley 26.206 define en su artículo 73 como objetivos de la formación docente, entre otros, los siguientes:

- "b) Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- i) Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema."

109. Estas definiciones de la Ley obligan a las jurisdicciones a contemplar en el planeamiento de sus ofertas, según las realidades particulares de cada una de ellas, las propuestas que atiendan las demandas de docentes actuales y futuras. De este modo la oferta de profesorado o de determinadas orientaciones dentro de un profesorado que contemplen las diversas modalidades dependerá de las características propias de los sistemas jurisdiccionales, así como de los lineamientos de política educativa que cada jurisdicción adopte para su sistema educativo.

110. La enumeración de las modalidades definidas por la Ley, permite distinguirlas en cuatro categorías:

- a) aquellas que se definen, principalmente, por el tipo de conocimiento que transmiten: Educación técnico profesional, Educación artística.
- b) aquellas que enmarcan la educación en contextos socio-culturales específicos: Educación rural, Educación en contextos de privación de libertad, Educación domiciliaria y hospitalaria
- c) Aquellas que se definen por propiedades y características de un grupo o conjuntos de grupos específicos de sujetos: Educación especial y Educación permanente de jóvenes y adultos.
- d) Aquellas que se definen por el tipo de conocimiento que transmiten, los contextos socioculturales específicos y/o por propiedades y características de un grupo o conjunto de grupos específicos de sujetos: Educación Intercultural, Educación Intercultural Bilingüe.

111. Estas modalidades no son mutuamente excluyentes porque se puede encontrar, por ejemplo, Educación de jóvenes y adultos en contextos rurales o de privación de libertad. Con lo cual las modalidades a la vez que orientan la organización del sistema, se constituyen en ejes de articulación para la consecución de los objetivos de atender al derecho a la educación y los requerimientos específicos de educación del conjunto de la población, aspecto nodal en la formación de los profesionales de la educación que estarán a cargo de la transmisión de la cultura en el sistema educativo.

112. Las modalidades de Educación Especial, Educación Artística, Educación Intercultural Bilingüe y Educación Técnico Profesional constituirán ofertas de carreras específicas de formación docente, con su correspondiente diseño curricular.

113. La formación de docentes para la modalidad de Educación Especial requiere un diseño curricular particular definido por la diversidad y especificidad de conocimientos y saberes que se requieren para el desempeño profesional en los distintos niveles y servicios educativos en los que se integren los alumnos. El campo de la educación especial como espacio de ejercicio profesional posee propiedades suficientemente particulares para sostener la necesidad de su formación en carreras específicas y diferenciadas del resto de las modalidades. Por ello, la modalidad de Educación Especial, se atenderá con carreras propias en la formación docente atendiendo cada una de ellas a la formación de docentes especializados en enseñar a personas con la discapacidad objeto de la formación: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad neurolocomotora, discapacidad intelectual y/u otras que pudieran definirse de acuerdo a las convenciones internacionales. Dentro de la formación general los diseños curriculares podrán considerar unidades curriculares comunes a los distintos niveles y discapacidades. Y en la formación específica, se considerará la especificidad vinculada a la discapacidad elegida.

114. La formación de docentes para la modalidad de Educación Artística se atenderá también con carreras propias para cada uno de los lenguajes artísticos según corresponda. Dentro del campo de la Formación específica, los diseños curriculares podrán considerar unidades curriculares comunes a los distintos lenguajes artísticos y diferenciados en la especificidad de



ANEXO I

formación. Pero tanto la formación como la titulación final, se referirá a uno solo de los lenguajes. En todos los casos, la formación docente para la modalidad de Educación Artística y sin excepciones, se desarrollará en el nivel de la Educación Superior y ofrecerán una única titulación para el nivel primario y secundario en no menos de cuatro años de formación.

115. En el caso de la modalidad de Educación Técnico Profesional, los diseños curriculares se adaptarán a los criterios de los Profesorados para el nivel secundario de enseñanza, ofreciendo carreras específicas de formación docente en las distintas especialidades técnicas y tecnológicas que se definan para este nivel educativo. Sin embargo, deberán considerarse acciones de formación inicial para los docentes de Formación Profesional, según lo establecido por la Ley de Educación Técnica N° 26.058 y los acuerdos federales que surgen a partir de su aprobación.

116. Las modalidades de Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural bilingüe y Educación hospitalaria y domiciliaria constituyen orientaciones posibles de los Profesorados de Educación Primaria, los cuales podrán ofertarse con o sin orientaciones. Las jurisdicciones que requieran estas orientaciones en los Profesorados de Educación Secundaria u otros, podrán ofrecer las orientaciones mencionadas si cuentan con personal docente especializado en la temática y pueden desarrollar un diseño curricular específico. Asimismo, podrán hacerlo a través de la formación docente continua o de desarrollo profesional de los docentes en servicio, a medida que los requerimientos del sistema educativo lo hagan necesario.

117. La modalidad de Educación Intercultural Bilingüe se construye conjuntamente entre la lengua y cultura mayoritaria y las lenguas y culturas de los distintos pueblos indígenas del país y promueve el reconocimiento y aceptación de la heterogeneidad étnica y lingüística y considera la diversidad como valor. Estos son los fundamentos que le otorgan validez al diseño de una propuesta curricular específica.

118. Para la formación en las modalidades citadas, se recomienda la elaboración de Módulos, entendidos como materiales escritos que incluyen desarrollos teóricos, propuestas de trabajo y de prácticas docentes en los contextos particulares. El Instituto Nacional de Formación Docente, en colaboración con las jurisdicciones, podrá ofrecer asistencia técnica para la elaboración de estos materiales. Ellos permitirán superar el recurrente problema de la escasa disponibilidad de profesores capacitados para la enseñanza de estas unidades curriculares, pudiendo ser utilizados por varias jurisdicciones. En el mismo sentido, se recomienda utilizar esos módulos para la capacitación de docentes en servicio.

119. Los Módulos anteriormente referidos podrán ser implementados a lo largo o posteriormente a la formación propia de la carrera. Las horas que implique la formación en una sola de las orientaciones posibles, no podrá estar por debajo de aproximadamente el 10% de las horas totales de la carrera incluida la instancia de práctica, pudiendo ser incorporado en el porcentaje de definición curricular Institucional de los ISFD.

120. La modalidad de Educación en contextos de privación de libertad, será atendida como parte de la oferta de formación docente continua (desarrollo profesional) a través de programas de capacitación y dirigida a docentes con experiencia.

121. En el caso de Profesorados de Educación Primaria que no contemplen orientaciones o que se definan por una de ellas, las prácticas, tal lo expresado ya en el presente documento como un aspecto sustantivo del Campo de Formación en la Práctica Profesional, se realizarán en contextos institucionales diversos incluyendo, según las posibilidades del contexto, experiencias relacionadas con la modalidades descritas: rural, hospitalaria y domiciliaria, permanente para jóvenes y adultos, en contextos de privación de la libertad. A su vez, es fundamental que los estudiantes se interioricen en los desarrollos de conocimiento sobre las complejidades que caracterizan a dichos contextos y a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de quienes se encuentran en tales contingencias o espacios socio-culturales.

VI. TITULACIONES

122. El artículo 2 de la Ley de Educación Nacional 26.206 reconoce a la educación como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Esta característica tiene su expresión colectiva en la nueva estructura del sistema educativo nacional, unificada para todo el país por el artículo 15, que asegura el ordenamiento y la cohesión del sistema, la

organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan.

123. Uno de los objetivos de la política nacional de formación docente explicitados por la ley en su artículo 73, es el de "otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema", para lo cual el artículo 76 asigna al Instituto Nacional de Formación Docente, la responsabilidad de "aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a (...) validez nacional de títulos y certificaciones". Estas regulaciones deben a su vez diseñarse atendiendo a los criterios que, para la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones, corresponde establecer al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, según prescribe el artículo 78.

124. Los títulos docentes, otorgados en el marco del Sistema Educativo Nacional por las distintas jurisdicciones, habilitan para el ejercicio profesional, y por ello tienen una alta repercusión en las posibilidades de desarrollo de la docencia y en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas.

125. Por ello, resulta imprescindible establecer criterios que permitan definir las características y alcances de dichas titulaciones, como una de las maneras de aportar al mejoramiento de la calidad y garantizar el ordenamiento de uno de los aspectos más relevantes de la Formación Docente, atento su implicancia social.

126. Por su parte, el proceso de validación nacional compatibiliza el respeto por las propuestas de las jurisdicciones en la elaboración y definición de sus diseños curriculares, con la garantía a los egresados en el reconocimiento de sus títulos docentes en cualquier jurisdicción, en igualdad de condiciones y derechos.

127. Se entiende por titulación a la certificación académica habilitante para el ejercicio de la docencia en algún nivel o niveles del sistema educativo nacional, otorgada por una institución de educación superior al concluir en forma completa los estudios correspondientes a una carrera de Formación Docente.

128. Al respecto, el análisis del estado de situación en el conjunto del sistema educativo nacional, muestra una realidad muy discordante. Conviven en el conjunto de las diferentes jurisdicciones del sistema, titulaciones con una misma denominación otorgadas tras la finalización de carreras docentes de diferente duración, titulaciones con diferente nominación tras la finalización de carreras que habilitan para la docencia en un mismo nivel de enseñanza, titulaciones con reconocimiento en una jurisdicción y no en otras, etc.

129. Ante esta situación, se presentan algunos criterios que permiten avanzar en una perspectiva integradora, que también facilita el proceso de validez nacional:

- ✓ 129.1. Para la titulación de la docencia en cualquiera de los niveles del sistema educativo nacional se utilizará la denominación de "Profesor/a de..."
- ✓ 129.2. En todos los casos, la titulación se expedirá con la culminación de carreras docentes de no menos de cuatro años de duración.
- ✓ 129.3. Las titulaciones docentes serán el resultado de la culminación total de los estudios no estableciéndose otras titulaciones intermedias con diferentes nominaciones.
- ✓ 129.4. Las titulaciones se otorgarán con la finalización de carreras docentes según los planes de estudio definidos en concordancia con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- ✓ 129.5. Las posibles orientaciones de las titulaciones serán aquellas que por acuerdo establezca el Consejo Federal de Educación, considerándose como una formación complementaria que enriquece la titulación, por lo que en ningún caso impedirán el desempeño laboral docente en la titulación de base.
- ✓ 129.6. Las jurisdicciones podrán proponer al Instituto Nacional de Formación Docente las nuevas orientaciones que consideren necesarias para atender sus realidades particulares. Las solicitudes serán efectuadas en la oportunidad y condiciones que establezca reglamentariamente el Instituto Nacional de Formación Docente, quien valorará y dictaminará sobre su procedencia. Las que obtengan dictamen favorable serán propuestas a aprobación del Consejo Federal de Educación.
- ✓ 129.7. La posible orientación de una titulación se otorgará en una certificación complementaria.
- ✓ 129.8. El título de "Profesor/a en Educación Primaria" podrá otorgarse con o sin especificación de orientación.



ANEXO I

- ✓ 129.9. El título de "Profesor/a de Educación Secundaria en..." se otorgará para una sola disciplina, con o sin especificación de orientación.

CAPITULO II

DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL

1.-) MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Delimitar concepciones desde las cuales perfilar, como plantea Contreras, la "estructura profunda del currículum", implica optar en este caso por una línea de abordaje que pretende recuperar la diversidad, el diálogo y la reconstrucción de sentidos posibles entre texto curricular y contexto.

Este posicionamiento exige, por lo tanto, el análisis y la reflexión acerca de la relación que se establece entre Currículum y Sociedad. Se parte del supuesto de considerar que esta relación ha asumido históricamente características de "tensión" entendiendo ésta, como una articulación entre dos elementos que son necesarios pero no se "ajustan" de manera automática.

Esta tensión adquiere características particulares en el contexto de la "escena contemporánea" Una de ellas, tal vez la de mayor importancia en los procesos de sobredeterminación curricular, aparece relacionada al interjuego espacialidad - temporalidad. Si se comprende la espacialidad ligada a la estabilidad estructural (tanto del campo social como curricular) surge con evidencia que atravesamos un tiempo en que la temporalidad, entendida como elemento que disloca o erosiona la estructura, adquiere paulatinamente mayor relevancia. La existencia de claros indicadores empíricos que dan cuenta de esta apertura de la estructuralidad fundamentan la caracterización que Alicia de Alba efectúa de este tiempo como de "crisis estructural generalizada" en tensión con el proyecto de globalización.

Esta crisis se refiere a modificaciones en todos los órdenes sociales y afecta la centralidad de las prácticas económicas, culturales, políticas, científicas y educativas. Es en el marco de las prácticas educativas donde se instala el debate de las modificaciones en las formas paradigmáticas de producción del conocimiento en general y la educación en particular.

Este momento histórico posibilita la clara "visibilidad" del Currículum como una particular forma de articulación entre la herencia cultural (o legado histórico, arbitrario cultural, tradición selectiva) y lo "in-édito". Esta tensión es sumamente productiva, pero exige constantes re-flexiones respecto de elementos fundantes de las acciones educativas. Centrar la atención en la educación implica atender a los procesos de construcción social de la realidad-simbólica y discursivamente construida, lo cual conduce a la problemática de la constitución de los sujetos. Esta problemática debe ser comprendida desde una doble vía. Por una parte la configuración de nuevos sujetos sociales constituidos en el contexto de la crisis estructural generalizada, y en la cual el proceso educativo los "transformará" en nuevos sujetos políticos. Por otra, la re-configuración de sujeto formadores, portadores de diversidades flexibles que pugnan por constituirse en sujetos partícipes de los procesos de la sobredeterminación curricular.

La diversidad entonces, se instala desde los actores y desde las instituciones, que como plantea Margarita Poggi son un "conjunto con identidad pero que emerge desde lo diverso...". El diálogo y la reconstrucción de sentidos, da cuenta de la posibilidad situada como proyección, que supone la manifestación de una intención y la previsión de alternativas de acción. Desde lo diverso y desde la diversidad que configura, entrama y concreta discursos y prácticas, se recortan opciones para abordar el objeto complejo que es la formación docente hoy, sus múltiples intersecciones e interdependencias al "referirse a las escuelas, a sus sentidos, a sus contextos" (Birgin-Duschatzky) y a las formas que asumen y dotan de sentido a las prácticas de formación.

EDUCACIÓN

Una compleja trama de relaciones sociales constituye lo educativo. Ello exige caracterizar y analizar la educación como una práctica político-social concreta, en un determinado contexto histórico, social, político y económico de producción que sostiene una específica relación entre educación y sociedad, una determinada manera de construcción de sujeto pedagógico, un específico modelo de sujeto político como intencionalidad fundamental. Pero en la actualidad, la educabilidad está bajo sospecha, pues la trama de relaciones sociales aparece entrecruzada por problemáticas y exigencias de diversa índole y la educación parece no contribuir con respuestas a las exigencias de los procesos de globalización y a la escena de la vida contemporánea que generan el surgimiento de nuevas identidades culturales y sociales. Este contexto plantea un nuevo desafío a la educación que aparece fuertemente interpelada respecto del papel central que cumple en la formación de la identidad de los sujetos destinatarios. Nuestro sistema educativo y las instituciones de Formación Docente



ANEXO I

desarrollaron su accionar sobre el supuesto de que la garantía del acceso a niveles similares de educación para la conformación del sujeto político, estaba dada por la homogeneidad del sujeto social destinatario de la propuesta educativa. Las circunstancias actuales llevan a un análisis de la realidad socio-educativa que tome en cuenta la heterogeneidad - en relación a la desigualdad social y a la diversidad cultural- rompiendo con la "ilusión" de la igualdad, y asumiendo la **equidad** como categoría direccionadora del accionar educativo. Ello supone generar mejores condiciones para quienes viven situaciones de desventajas, lo que implica reivindicar la diversidad cultural y la articulación de las diferencias sin perder de vista la identidad cultural, como situación fundante de los hechos educativos escolares, cuyo mayor desafío es garantizar el éxito en el egreso de los sujetos destinatarios de las ofertas de los distintos niveles del sistema educativo para que puedan constituirse en ciudadanos.

Desde esta perspectiva, la educación ha de tener como fuerza direccionadora la formación para la ciudadanía. En este sentido, la educación ha de producirse en y para el ejercicio de la libertad, entendida ésta como proceso de humanización; pero reconociendo que la libertad no es algo dado, sino un derecho conquistado, al que a veces perdemos y otras lo preservamos, que es una conquista cotidiana y que exige instalar una cultura de esfuerzo y de trabajo.

Este proceso de humanización es realización de la ciudadanía, que no está dada de antemano, es siempre una posibilidad y depende de nuestra acción. Lo que nos mueve en el presente es la utopía de un futuro posible pero no seguro. Esa utopía es la ciudadanía en construcción, no individual sino social. El "ser más" resume la idea de ciudadanía como devenir, como proceso o "duración", no como algo acabado. Siguiendo a Freire, la ciudadanía como devenir es "el inédito viable" que consiste en vislumbrar la posibilidad de algo que todavía no es. Los seres humanos en la medida en que son conscientes de los condicionamientos, obstáculos, situaciones límites, pueden adoptar distintas actitudes para franquearlos. Pueden percibirlos como imposibles de ser superados, o como que no quieren ser superados, o como posibles de franquearlos. Si se perciben como posibles de franquear, la situación límite es percibida en forma crítica, aparece como un desafío que llama a la acción. Y es, en este sentido que la educación ha de posibilitar esta percepción crítica: ayudar a percibir el obstáculo como problema pero instando a superarlo, a la acción para solucionarlo. La solución, -la utopía- está en "el inédito viable", o sea en lo que aún no existe pero es posible, y en conseguirlo consiste el proceso en que se construye la ciudadanía.

El "inédito viable" puede volverse algo concreto y existente por la praxis política. La concreción de un inédito viable nos va constituyendo como ciudadanos, y nos permite percibir nuevos inéditos viables que en la situación anterior quizá ni siquiera se podían intuir. Pero este proceso de construcción de la ciudadanía no es una línea recta, admite fracasos, retrocesos y logros. El futuro es sólo posible, pero este dato es el que nos permite asumirnos como seres verdaderamente libres y la educación ha de luchar contra los impedimentos del ejercicio responsable de la libertad.

En este sentido el mandato epocal de la educación ha de asumirse como *una práctica alfabetizadora, emancipadora y política en un ejercicio responsable de la libertad como posibilidad y como límite entre el "yo y los otros"*.

LA INSTITUCION FORMADORA

Se entiende, por lo pronto, a la Institución como un objeto cultural, que expresa cierta cuota de poder social y objetiviza las normas-valor de la realidad social, de alta significación para la vida de un determinado grupo social. Este objeto cultural se concretiza en un espacio en el que interjuegan lo material y lo simbólico. La institución educativa como organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, a través de procesos de interacción social y en relación con los contextos y ambientes en los que funciona. Como organización construida de este modo, la escuela genera estructuras, roles, normas, valores y redes de comunicación informales, en el seno de la estructura formalmente reglamentada que queda, en este caso, redefinida. Es así que cada institución crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías.

Definida entonces a la Institución como una Organización, es importante explicitar que se parte del concepto de organización como las variadas percepciones de los individuos de lo que pueden, deberían o deben hacer al interactuar con otros dentro de las circunstancias en que se encuentran, sin poder desconocer que, como plantea Stephen Ball "prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas"¹

El modo en que se produce este interjuego, configura la dinámica institucional que se exterioriza en las formas peculiares de organización de las tareas, en las actuaciones y

¹ Stephen Ball. La micropolítica de la escuela. Ed. Paidós- 1989



ANEXO I

acciones institucionales que funcionan como mediadores entre la cultura institucional, las condiciones y los resultados que genera o produce.

En este sentido los aportes de Beltrán Llavador², nos permiten otras lecturas sobre la realidad de la dinámica institucional y los posibles modos de operar en ella. En la Introducción, Beltrán Llavador plantea que "La organización no se caracteriza por sustancia alguna que, oculta tras sus formas, le dé firmeza; ni hay raíces sobre las que se asiente su construcción. Lo propio de la organización es el movimiento, mutaciones a veces imperceptibles; pero no existe algo que se mueva en la organización aparte de la organización misma... La categoría de totalidad, que tendremos que recuperar, no se refiere a un conjunto definido sino a una realidad abierta que nuestra presencia e intervención constituye como tal con en ella, al tiempo que ella nos constituye. El movimiento es la organización. Su tendencia a la cristalización oculta el movimiento continuo del conjunto de tal modo que las aparentes diferencias de grado entre sus partes son, de hecho, cambios en la naturaleza del todo.

En consecuencia, sólo cabe definir la organización por lo que 'puede'; no por lo que muestra, sino por lo que oculta. No por sus presencias, sino por sus ausencias, por sus vacíos que, en último extremo, harán posibles nuevos desenvolvimientos. Interesa observar cada mutación entre lo que ya es y cualquier otra de las formas que 'pueden' ser dentro de un universo de posibles. Su "esencia", por tanto, es la del proceso de tramar relaciones en modos de los cuales se desprenderá un poder de producir determinados efectos. Esa es también su debilidad, porque la trama que se va tejiendo, al exponerse, se hace susceptible de ser afectada por otros poderes. Y es que no es posible conocer *a priori* su poder de actualizarse en acciones diversas (de ahí que las pretensiones propositivas del conocimiento organizativo sean una enorme ficción); lo que una organización puede hacer o ser se revela en el mismo acto de "hacer-se" la organización.

La organización es una textura cuyos elementos componentes no se asemejan a los integrantes o contenidos de una entidad que ahora se descubre insustancial. Cuando alguien "accede" a una organización, entra en un campo de producción de efectos con la pretensión de determinarlos; sólo podrá hacerlo a cambio de quedar él mismo atrapado, determinado a su vez por esa relación de fuerzas.

Se trata de un im-posible tratando de mostrarse en el mundo de los posibles. Es una virtualidad, una idealidad incorporea (inmaterial) que busca encarnarse. 'Algo' que, por definición, no 'puede' ocurrir puesto que es imposible. Por ello lo organizativo nunca satisface la condición perseguida; nunca satura la imposibilidad en el universo de los posibles, lo que hace que el proceso de organización se cumpla en diferentes modos, consecutivos y siempre infructuosos.

Cuando lo indeterminado, constitutivo del universo de lo posible, queda determinado en su encuentro con lo otro, de su encuentro emerge la singularidad que dota de identidad a la organización; ésta consiste, precisamente, en ese encuentro, esa relación. Ahora bien, puesto que el universo de lo posible encierra en sí todas las posibilidades, entonces cualquier singularidad queda definida tanto por lo determinante como por lo indeterminable, lo que quiere decir que en el mismo acto de constitución de la singularidad se inicia una nueva proyección sobre lo posible. Ese permanente devenir de las singularidades incomoda a la organización organizada que, buscando precisar los itinerarios de lo posible, los tiempos de la sucesión, los territorios del deseo, impone los códigos de la razón. La inconciencia organizativa acaba en una repetición de rituales oficiados para convocar un posible que satisfaga la imposibilidad. Con ellos, sin embargo, la organización organizada limita su propia capacidad; al reducir la amplitud de la vida organizativa, condena y sacrifica la posibilidad organizante; transforma la determinación en compulsión.

Eso es la organización: un intento compulsivo de sobrecodificación, una serie de travesías, siempre infructuosas, emprendidas para enfrentar el desafío de un desorden que no es sino el efecto de su imposibilidad radical".

Desde esta perspectiva, la organización educativa es "una práctica generadora de múltiples sentidos", que se evidencian en el movimiento de las complejas formas que evidencian la trama de relaciones sociales y que está pregnado por las relaciones de poder, configurando un campo de negociación socio-política e históricamente situada. En este interjuego de las relaciones de poder se hace visible: *el poder normado, el poder legitimado, el poder que deriva de los saberes propios de la disciplina y de los saberes instrumentales, el poder experto o poder pedagógico, el poder surgido de las relaciones entre la organización y su entorno o el poder de la intermediación, el poder relacionado con la transmisión de la información y la experiencia y el poder vinculado a la utilización de las reglas de la organización.*

Estas formas en que se manifiestan las relaciones de poder, hacen surgir -en la dinámica de funcionamiento de la Institución- las tensiones, los conflictos y las crisis. La modalidad de

² Beltrán Llavador, F. (2005): Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes) Edit. Germania, Valencia España.



ANEXO I

resolver estas situaciones permite reconocer a la contradicción (tensión y conflicto) como sustrato permanente del funcionamiento institucional. Esto posibilita la generación y consolidación paulatina de mecanismos que permiten superar instancias de dilematización y estereotipias y avanzar en su problematización, proponiendo diversas vías de resolución, y eventualmente, la comprensión de la imposibilidad de lograr superaciones (en sentido dialéctico), dado el carácter radicalmente antagónico que portan determinadas contradicciones. Implica por ende, controlar y discriminar los aspectos irracionales, hacer primar la comunicación instrumental por encima de la circulación fantasmática, la preponderancia del juicio basado en el análisis de los hechos en detrimento del prejuicio, la posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, la gestión de los conflictos, de modo que la mediación y la intercesión, se constituyan en medios facilitadores en la búsqueda de posibles soluciones, y en última instancia su resolución por las vías legítimas de la democracia: el voto. En síntesis, asumir a la organización por lo "que puede" con una clara orientación hacia el futuro: al inédito, implica la preponderancia de la construcción colectiva de un Proyecto, en donde la tarea, el compromiso en la actuación y promoción de los principios rectores que sustenta la institución, se desarrolle desde "un im-posible" pero tratando de mostrarse en el mundo de los posibles, a partir de la mediación y negociación entre intereses u objetivos individuales, grupales y del sistema social en su conjunto...

LA CONSTITUCION DEL SUJETO Y LAS CONDICIONES EN QUE SE DESARROLLA LA INTIMIDAD EN LA ESCENA CONTEMPORÁNEA

El ser humano nace inmerso en la compleja trama de lo simbólico e imaginario, formas de "explicar", "organizar" las recurrentes irrupciones de "lo real", ya que en ella se constituye en sujeto de conocimiento, por su posibilidad de autorrealización, que significa obviamente autonomía, pero también dependencia por las múltiples determinaciones -de lo real, lo dado, lo existente, lo que está ahí-, que lo atraviesan. Esta irreductibilidad de lo real, con que el sujeto se relaciona en su acontecer histórico lo constituye en "su mundo", es decir en su horizonte de sentido y significado posibilitándole constituir la génesis de su ser y conocer. Por las múltiples determinaciones de su mundo, debe trabajar para construir, deconstruir y reconstruir su autorrealización autónoma. Ello implica movimiento, actividad e intercambio, por lo tanto para ser autónomo hay que depender del mundo exterior. Esta dependencia no es sólo energética, sino también informativa. En las distintas actividades el sujeto se relaciona simultáneamente con "lo otro" y "los otros" que no es él: constituyendo situaciones relacionales con la realidad, tratándose entonces de una práctica social en la que se ponen de relieve tres modos de relación: los modos de trabajar, los modos de conocer y los modos de ser. En este sentido ha de reconocerse que el hombre es un producto social y al mismo tiempo un productor de lo social, y asimismo la sociedad es el producto y productora de las interacciones de los hombres entre sí, y de los hombres con la realidad.

Esta autorrealización se concretiza a través de procesos de internalización y externalización y la traduce en símbolos, signos, palabras y datos en un constante interjuego con su mundo interno y el mundo externo. Esto le posibilita ponerse en el centro del mundo, de su mundo, del mundo que conoce, para tratarlo, para realizar acciones de conservación de su vida, de protección, de defensa, de interacción con otros, de producción de lenguaje y de cultura. En estos actos, es donde la noción de sujeto está indisolublemente unida a ese acto en el que no sólo se es, la propia finalidad de sí mismo, sino que también se es autoconstitutivo de la propia identidad en un espacio, en un tiempo y con los otros (o sin los otros). Pero como se desarrolla la intimidad de los sujetos en la era moderna?

Zygmunt Bauman en el prólogo de su obra: *Acerca de lo leve y lo líquido*, plantea la diferencia entre los líquidos y gases, y los sólidos, en una apuesta a explicar la "fluidéz" como una metáfora regente de la etapa actual de la era moderna. Para el tratamiento de esta perspectiva nos parece relevante recuperar los aportes del prólogo de su obra, y la conferencia de Esteban Mizrahi: "Velocidad y nueva intimidad". La extraordinaria movilidad de los fluidos es lo que los asocia con la idea de "levedad". Asociamos "levedad" o "liviandad" con movilidad e inconstancia: la práctica nos demuestra que cuanto menos cargados nos desplazamos, tanto más rápido será nuestro avance. Estas razones justifican que consideremos que la "fluidéz" o la "liquidez" son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual -en muchos sentidos nueva- de la historia de la modernidad...

...Si el "espíritu" era "moderno", lo era en tanto estaba decidido a que la realidad se emancipara de la "mano muerta" de su propia historia...y eso sólo podía lograrse derritiendo los sólidos (es decir, según la definición, disolviendo todo aquello que persiste en el tiempo y que es indiferente a su paso e inmune a su fluir). Esta intención requería, a su vez, la "profanación de lo sagrado": la desautorización y la negación del pasado, y primordialmente de la "tradicción" -es decir, el sedimento y el residuo del pasado en el presente-. Por lo tanto, requería asimismo



ANEXO I

la destrucción de la armadura protectora forjada por las convicciones y lealtades que permitía a los sólidos resistirse a la "licuefacción"...

...Los primeros sólidos que debían disolverse y las primeras pautas sagradas que debían profanarse eran las lealtades tradicionales, los derechos y obligaciones acostumbrados que ataban de pies y manos, obstaculizaban los movimientos y constreñían la iniciativa. Para encarar seriamente la tarea de construir un nuevo orden (¡verdaderamente sólido!), era necesario deshacerse del lastre que el viejo orden imponía a los constructores. "Derretir los sólidos" significaba, primordialmente, desprenderse de las obligaciones "irrelevantes" que se interponían en el camino de un cálculo racional de los efectos; tal como lo expresara Max Weber, liberar la iniciativa comercial de los grilletes de las obligaciones domésticas y de la densa trama de los deberes éticos; o, según Thomas Carlyle, de todos los vínculos que condicionan la reciprocidad humana y la mutua responsabilidad, conservar tan sólo el "nexo del dinero". A la vez, esa clase de "disolución de los sólidos" destrababa toda la compleja trama de relaciones sociales, dejándola desnuda, desprotegida, desarmada y expuesta, incapaz de resistirse a las reglas del juego y a los criterios de racionalidad inspirados y moldeados por el comercio, y menos capaz aún de competir con ellos de manera efectiva.

Esa fatal desaparición dejó el campo libre a la invasión y al dominio de (como dijo Weber) la racionalidad instrumental, o (como lo articuló Marx) del rol determinante de la economía: las "bases" de la vida social infundieron a todos los otros ámbitos de la vida el status de "superestructura" —es decir, un artefacto de esas "bases" cuya única función era contribuir a su funcionamiento aceitado y constante—. La disolución de los sólidos condujo a una progresiva emancipación de la economía de sus tradicionales ataduras políticas, éticas y culturales. Sedimentó un nuevo orden, definido primariamente en términos económicos. Ese nuevo orden debía ser "más sólido" que los órdenes que reemplazaba, porque —a diferencia de ellos— era inmune a los embates de cualquier acción que no fuera económica...

...La situación actual emergió de la disolución radical de aquellas amarras acusadas —justa o injustamente— de limitar la libertad individual de elegir y de actuar. *La rigidez del orden es el artefacto y el sedimento de la libertad de los agentes humanos.* Esa rigidez es el producto general de "perder los frenos": de la desregulación, la liberalización, la flexibilización, la creciente fluidez, la liberación de los mercados financiero, laboral e inmobiliario, o de las técnicas de "velocidad, huida y pasividad" —en otras palabras, técnicas que permiten que el sistema y los agentes libres no se comprometan entre sí, que se eludan en vez de reunirse—. La tarea de construir un nuevo orden mejor para reemplazar al viejo y defectuoso no forma parte de ninguna agenda actual —al menos no de la agenda donde supuestamente se sitúa la acción política—. La "disolución de los sólidos", el rasgo permanente de la modernidad, ha adquirido por lo tanto un nuevo significado, y sobre todo ha sido redirigida hacia un nuevo blanco: uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política. Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos —las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas—. Lo que se está produciendo hoy es, por así decirlo, una redistribución y una reasignación de los "poderes de disolución" de la modernidad. Al principio, esos poderes afectaban las instituciones existentes, los marcos que circunscribían los campos de acciones y elecciones posibles, como los patrimonios heredados, con su asignación obligatoria, no por gusto. Las configuraciones, las constelaciones, las estructuras de dependencia e interacción fueron arrojadas en el interior del crisol, para ser fundidas y después remodeladas: ésa fue la fase de "romper el molde" en la historia de la transgresora, ilimitada, erosiva modernidad...

...Por cierto, todos los moldes que se rompieron fueron reemplazados por otros; la gente fue liberada de sus viejas celdas sólo para ser censurada y reprendida si no lograba situarse —por medio de un esfuerzo dedicado, continuo y de por vida— en los nichos confeccionados por el nuevo orden: en las *clases*, los marcos que encuadraban la totalidad de las condiciones y perspectivas vitales, y condicionan el alcance de los proyectos y estrategias de vida. Los individuos debían dedicarse a la tarea de usar su nueva libertad para encontrar el nicho apropiado y establecerse en él, siguiendo fielmente las reglas y modalidades de conducta, correctas y adecuadas a esa ubicación. Sin embargo, esos códigos y conductas que uno podía elegir como puntos de orientación estables, y por los cuales era posible guiarse, escasean cada vez más en la actualidad. Eso no implica que nuestros contemporáneos sólo estén guiados por su propia imaginación, ni que puedan decidir a voluntad cómo construir un modelo de vida, ni que ya no dependan de la sociedad para conseguir los materiales de construcción o planos autorizados. Pero sí implica que, en este momento, salimos de la época de los "grupos de referencia" preasignados para desplazarnos hacia una era de "comparación universal" en la que el destino de la labor de construcción individual está endémica e



ANEXO I

irremediablemente indefinido, no dado de antemano, y tiende a pasar por numerosos y profundos cambios antes de alcanzar su único final verdadero: el final de la vida del individuo.

En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están "determinadas", y no resultan "autoevidentes" de ningún modo; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Y, además, su naturaleza ha cambiado, por lo cual han sido reclasificadas en consecuencia como ítem del inventario de tareas individuales. En vez de preceder a la política de vida y de encuadrar su curso futuro, deben seguirla (derivar de ella), y reformarse y remodelarse según los cambios y giros que esa política de vida experimente. El poder de licuefacción se ha desplazado del "sistema" a la "sociedad", de la "política" a las "políticas de vida"... o ha descendido del "macronivel" al "micronivel" de la cohabitación social...³

En este sentido, dice Esteban Mizrahi, "se trata de pensar las condiciones en que se desarrolla la intimidad en la escena contemporánea. Este no es un tema que atravesase sólo a los jóvenes aunque en las nuevas generaciones resulte más evidente un cambio de esta naturaleza porque o bien no existe, o está bastante desdibujada, esa brecha entre las (viejas) representaciones y las (nuevas) prácticas. Ello supone el cruce y entrelazamiento intergeneracional. Por eso mismo, el cambio operado afecta al entramado social en su conjunto.

La primera pregunta que es conveniente plantear es la siguiente: ¿por qué y en qué medida la velocidad ha llegado a convertirse en una categoría socialmente relevante para comprender los múltiples cambios que han tenido lugar en el modo en que vivimos nuestra intimidad? Presuponiendo que así fuera, ¿es universalizable esta categoría de análisis o sólo resulta apropiada para comprender las transformaciones ocurridas en los grandes conglomerados urbanos? ¿Qué entendemos por velocidad en el mundo social? ¿Cómo repercute en el modo en que habitamos ese ámbito que llamamos íntimo?

Por lo demás, hoy tampoco está demasiado claro qué es eso que llamamos íntimo y qué no lo es. En una sociedad crecientemente mediatizada, es decir, en la que los medios masivos de comunicación ocupan un lugar preponderante, esta frontera se torna confusa y hasta inexistente. Pues la lógica de los medios pareciera regirse por el lema: "Nada más público que lo íntimo". Ello ha trocado las representaciones habituales que teníamos acerca de lo público y lo privado. Ahora ya no tienen referentes más o menos estables, sino que se han convertido en términos ambiguos que definen facetas intercambiables según el caso y el contexto. Público y privado son ahora categorías relativas...Valdría la pena preguntarse si intimidad es o sigue siendo sinónimo de privacidad. O bien si tiene sentido continuar manteniendo estas fronteras. Pero aún cuando respondamos afirmativamente, lo por ver sería la extensión adecuada del concepto de intimidad. ¿Se reduce a la persona? ¿A la familia? ¿A qué familia? ¿De qué persona? Nada de esto está claro ya y, sin embargo, actuamos en nuestra vida cotidiana como si lo estuviera. Pero esta distancia entre nuestras representaciones y lo que de hecho acontece suele producir un extrañamiento respecto de personas y situaciones, respecto de grupos y actitudes. Situaciones y actitudes que, por otro lado, enfrentamos a diario y en las que muy a menudo nos vemos involucrados de manera inadvertida.

El propósito es intentar profundizar estos interrogantes para acercarnos un poco más a eso que nos ocurre y que resulta difícil de categorizar. Comencemos por la idea de velocidad y su relevancia social. La velocidad refiere a una relación variable entre espacio y tiempo. Y hubiera sido muy difícil que alguna vez llegara a adquirir sentido social si esta relación no hubiera estado determinada por la inventiva humana, es decir, si la distancia a recorrer en una unidad de tiempo no hubiera comenzado a depender de la tecnología dejando atrás los medios naturales disponibles. La velocidad comienza a constituirse, entonces, en categoría social cuando los límites de desplazamiento heredados pueden ser superados, impulsando una dinámica en constante aceleración. Esta aceleración constante sólo se explica si se tiene en cuenta que la velocidad de movimiento y el acceso a medios de movilidad más rápidos se transforman en instrumentos de poder y dominación. Ser soberano del tiempo conduce a la apropiación progresiva del espacio, porque la condición determinante para ello no se apoya ya en razones trascendentes sino en llegar antes que los demás. Esto supone una concepción plenamente moderna del tiempo y del espacio como continentes infinitos, abiertos, homogéneos y vacíos; presupone entonces, el proceso de secularización donde el hombre religioso deja de ser mundo y desaparece progresivamente del centro de la escena el Dios vivo del teísmo como articulación interna del mundo...

...En la modernidad, para realizar el ejercicio de dominio del espacio infinito, es necesario que la subjetividad esté organizada temporalmente según la estructura del *proyecto*. ¿Qué significa esto? El término "proyecto" proviene del latín "iacio" (arrojar) y "pro" (hacia adelante).

³ Bauman Zigmunt: (2003) "Modernidad líquida" FCE . Bs As.

Significa literalmente "lanzado-hacia-delante" e indica el signo de orientación temporal que asume la modernidad como propio para reordenar todas las esferas de la vida. Una subjetividad estructurada por un proyecto supone la preeminencia del futuro sobre lo presente y pasado, ubica al futuro como fuente de presión sobre el presente para que se aparte urgentemente del pasado corrigiendo las anomalías que en él han tenido lugar.

La subjetividad moderna aparece así tensada por la conciencia del pasado como fuente de errores y del futuro como el tiempo de la realización. Pasado y futuro se constituyen en dos polos antitéticos que, si bien por un lado ordenan el arco temporal confiriéndole una dirección de la que antes carecía, por el otro, resultan igualmente irreales. Sólo el presente, instancia que se caracteriza por su absoluta fugacidad, deviene el teatro de operaciones donde la guerra de lo real tiene lugar. La actualidad concebida como el tiempo efímero de la fragua es ahora el escenario sobre el que se monta la tragedia humana...

...Por múltiples que sean las formas en que se desarrolla la intimidad en la escena contemporánea, todas tienen en común su carácter provisorio. Si hay algo definitivo en todas ellas es, justamente su provisionalidad. Esto no significa que los vínculos afectivos sean de hecho poco duraderos. Pero sí que aunque duren toda una vida nunca se asumen como concluyentes, siempre conservan un perfil incierto, precario, coagulado en el presente.

Ahí sí podemos notar una diferencia en relación con las nuevas generaciones. Porque los jóvenes parecen enfrentar esta condición como un hecho sin más. Al igual que nosotros, reaccionan como pueden. Pero con mucha menos interferencia de un universo simbólico cuyas representaciones hoy giran en el vacío. No todas. Es cierto. Y en gran parte la dificultad para nosotros reside justamente en eso: en la fatigosa tarea de dirimir a diario qué tiene sentido (y hay que sostener a toda costa) y qué ha dejado de tenerlo (y hay que desechar antes que nos hunda). En esta tensión se juega mucho de lo que hoy nos pasa, no sólo en relación con los jóvenes.

Pensar lo íntimo es una invitación para pensar lo más propio, lo más constitutivo y cercano. Entonces, vale la pena destacar una vez más esto que a simple vista aparece envuelto en cierto aire de paradoja: *lo más propio es el otro*. Encontrarse a sí mismo termina siendo dar con alguien a quien amar. Serle fiel es una manera, nada despreciable, de sostener mi identidad cuando todo se derrumba..."⁴

LOS JÓVENES COMO SUJETOS POLÍTICOS:

Si bien es cierto que la "juventud no es más que una palabra" (Bourdieu, 1990), una categoría construida, no debe olvidarse que las categorías no son neutras, ni aluden a esencias; son productivas, hacen cosas, dan cuenta de la manera en que diversas sociedades perciben y valoran el mundo y, con ello, a ciertos actores sociales. Las categorías, como sistemas de clasificación social, son; también y, fundamentalmente, productos del acuerdo social y productoras del mundo.

Conceptualizar al joven en términos socioculturales, implica en primer lugar no conformarse con las delimitaciones biológicas como la de la edad, porque ya sabemos que distintas sociedades, en diferentes etapas históricas han planeado las segmentaciones sociales por grupos de edad de muy distintas maneras y que, incluso, para algunas sociedades este tipo de recorte no ha existido. Por el contrario, para entender las culturas juveniles, es fundamental partir del reconocimiento de su carácter dinámico y discontinuo.

Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales, pero además, en tanto categoría social construida no tienen una existencia autónoma, es decir al margen del resto social, sino que se encuentran inmersos en la red de relaciones y de interacciones sociales múltiples y complejas.

Los jóvenes en tanto sujetos empíricos no constituyen un sujeto monopasional que pueda ser "etiquetable" simplistamente como un todo homogéneo; estamos ante una heterogeneidad de actores -que se constituyen en el curso de su propia acción-, y prácticas que se agrupan y se desagrupan en microdisidencias comunitarias en las que caben distintas formas de respuesta y actitudes frente al poder (Reguillo, 1993). Los jóvenes, organizados o no, se convierten en "termómetro" para medir los tamaños de la exclusión, la brecha creciente entre los que caben y los que no caben, es decir, "los inviabiles", los que no pueden acceder a este modelo y que por lo tanto no alcanzan el estatuto ciudadano.

No es que los jóvenes sean apáticos, ni estén ausentes de la participación como quiere hacernos creer cierto tipo de discurso desmovilizador; y, por supuesto, sin intención de convertir estas concepciones en apología de los jóvenes, puede afirmarse, a través de una ya larga trayectoria de investigación empírica, que los jóvenes, aunque de manera balbuceante,

⁴ Mizrahi Esteban: (2005) M.E. C. y T. Bs. As.



están inaugurando "nuevos" lugares de participación política, nuevos lugares de enunciación, nuevos lugares de comunicación.

LA PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA:

Pensar la ciudadanía y la cuestión democrática en el escenario actual de lo efímero, cuando es mejor no estar atado a nada, resulta un tanto difícil. Porque, al decir de Cornu Laurence⁵ "la vida democrática está ligada y se juzga a partir de prácticas concretas ligadas a una cierta capacidad de relacionarse a propósito de los asuntos comunes, una cierta vida del debate público: a partir de modos ciudadanos de habitar o de entender el espacio político. La confianza, al menos bajo algunas de sus formas, condiciona o caracteriza esta "sociabilidad pública" que permite pensar la libertad como una intersubjetividad ciudadana. Una perspectiva tal supone la crítica de los discursos identitarios, la reformulación de la cuestión de la ciudadanía, y encuentra la objeción de las teorías políticas fundadas en la desconfianza... Introducir la confianza en una reflexión política plantea numerosos problemas. Apartemos dos malentendidos: no se trata de pensar la democracia política en la continuidad de una teoría del liberalismo económico que recientemente ha descubierto o redescubierto los efectos de la confianza. No se trata tampoco de una confianza (y menos aún de una confianza ciega) en los dirigentes políticos, sino en los ciudadanos, entre ciudadanos: es sobre este principio que reposan las instituciones republicanas y las prácticas democráticas...

La confianza consiste en dejar una parte de iniciativa a otro, en aceptar que el porvenir puede en parte descansar sobre la acción de otro diferente a uno... La confianza es un acto de alguien, que arriesga algo sobre el otro e implica cooperación, y, si ello ocurre, la confianza va a poder a la vez asegurar y arriesgarse nuevamente. Cada uno tendrá razones al tener confianza, incluso si al principio es una confianza limitada, porque una elección tal conserva para cada uno de ellos un máximo de libertad de acción: la confianza aparece entonces como una energía potencial de donde se extrae para remontar las dificultades inherentes a todas las relaciones interpersonales y que es realimentada a través de los sucesos que ella misma posibilitó. La desconfianza aparece, al contrario, como una barrera de potencial que es reforzada por los fracasos... La desconfianza engendra una pérdida considerable de potencial de acción. El renunciamiento a la amenaza del otro se advierte liberador: la confianza implica cooperación, alarga las posibilidades de acción de uno y de otro, y constituye un campo de libertad. La expresión cotidiana lo confirma. La desconfianza genera la preocupación, engendra el control, y el control del control. La confianza no opera solamente sobre aquel que la recibe y que se revela digno de ella: la confianza libera también a aquel que la da, a condición de no encontrarse en un sistema de confianza o de desconfianza absoluta, porque en cada uno de estos casos, la libertad de uno, pero igualmente la del otro está anulada o amenazada de estarlo... La desconfianza no permite salir de una serie de situaciones bloqueadas, mientras que la confianza permite la libertad de actuar entre varios y posibilita una historia entre seres humanos... La confianza y la desconfianza son modos de relaciones entre los seres humanos, que "crean ser", que engendran comportamientos, los cuales refuerzan luego la creencia inicial.. Contrariamente a la desconfianza, que sigue una pendiente de inquietud engendada por ella misma, la confianza inaugura una ruptura arriesgando algo con el otro: es entonces más difícil, pero no es irracional: revela simplemente otra consideración del otro, que ella contribuye a justificar... El acto de confianza, al contrario de toda forma de abandono, tiene un efecto de emancipación. Así aparece su dimensión ético-política: la confianza en este sentido es un modo de relación que instituye sujetos en una libertad común.

La confianza es la aceptación del riesgo de renunciar a un poder. Liberando posibilidades de acción, esta aceptación instituye al otro como sujeto. Demanda el coraje de conducirse uno mismo como sujeto, es decir como alguien que ha renunciado al todo-poder y se revela capaz de relacionarse con el otro. La confianza, como renuncia al todo-poder, y al deseo de potencia, es en efecto un modo de relación que, prefiriendo la cooperación al control, instauro libertad creando espacio entre sujetos. La confianza nos parece ser este campo común de libertad susceptible de instituir sujetos, esta intersubjetivación constitutiva de una sociabilidad democrática. No obstante, incluso si instituye sujetos, abre una historia y engendra sus propias garantías, esta sociabilidad misma necesita estar protegida. O incluso, entendida por los actos de confianza (que son formas de coraje común), la democracia necesita también instituciones: pero su concepción depende de la importancia y del lugar acordado a la confianza y a la desconfianza, y éstas dependen a su turno de una concepción del poder, es decir, de la relación con el otro...

Impedir los impedimentos a la libertad, es la función de las instituciones. Los impedimentos son principalmente la codicia del poder y/ o los propios beneficios... La libertad política para existir necesita de dos condiciones efectivas: necesita de una ley que garantice las libertades, que

⁵Quiroga, Villavicencio y Vermeren (Compiladores): Filosofías de la Ciudadanía: Cornu Laurence: "La confianza, una cuestión democrática" Edit Homo Sapiens



ANEXO I

dibuje la libertad, es decir, que proteja el espacio de acción, pero aparte de la ley, necesita actos que instituyan la libertad de otra manera, que la interpreten y la muestren vivible, que permitan la transmisión, en lo que la muestra viva: actos de coraje, actos de confianza”...

CONOCIMIENTO

Desde un análisis lógico y epistemológico, hablar de “conocimiento” implica también hablar de “saber”, pues si bien están íntimamente relacionados, no se les otorga la misma conceptualización. Al respecto podemos señalar que el saber es aquello que un sujeto adquiere, como construido y normado por otros, -brindándole una representación del mundo- como resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea la naturaleza y la forma de éste (imitación, impregnación, identificación, efecto de la acción pedagógica, dogmas). Este saber es individual, parcial, se inscribe en la historia psíquica y social del sujeto sobre el horizonte fantasmático de un saber absoluto y se actualiza en situaciones y en prácticas.

El conocimiento, en cambio es una construcción social de las visiones del mundo que se presentan como válidas para un período histórico, político y social determinado, ya que ninguna producción cultural nace y se desarrolla con prescindencia de su contexto que, a modo de una matriz sociocultural constituyen la fuente donde se engendra y se desarrolla. Por otra parte, el conocimiento no es algo existente en sí mismo, ni puede desarrollarse escindido del sujeto y de sus condiciones materiales y simbólicas de existencia.

Las visiones a las que se aluden, representan el desarrollo de los diversos mundos, en donde los sujetos se autoperceben en mutua representación con esos contextos y a partir de la cual acuerdan categorías para interpretarlos.

Estas visiones configuran para el sujeto un mapa de lo que puede hacerse en el mundo en el que el sujeto tiene experiencias y a partir de ellas realiza abstracciones empíricas y reflexivas, que le permiten la construcción, deconstrucción y reconstrucción de conceptos en sus encuentros sucesivos con lo real.

Esta condición del pensar la realidad es discursiva, es decir, discontinua. A cada paso tomamos una vista sobre ella, y estas vistas son, por un lado -el intelectual-: los conceptos, las ideas, las nociones, y por otro -el intuitivo-: los aspectos, las propiedades, los atributos y/ o el sistema de relaciones causales de la realidad, ya sea, se trate de objetos, fenómenos o situaciones. La intuición permite interpenetrar la realidad, y el intelecto realiza una conceptualización a través del lenguaje. Conocer es, en su concreción dialéctica, es ir conceptualizando cada vez más precisamente la realidad a través de un proceso de validación permanente, dado que el conocimiento, -en tanto producto cultural- se genera y desarrolla condicionado por: **la situación contextual**, -o sea, las circunstancias históricas, sociales, económicas, culturales y políticas-; **por los marcos referenciales paradigmáticos** acordados por una comunidad científica, para abordar científicamente la realidad; y **por los factores personales** que involucran la biografía del que conoce, su posición de clase, su ideología, intereses, y hasta las características de personalidad que se proyectan sobre el conocer.

Estas consideraciones sobre las condiciones de producción del conocimiento exigen acordar criterios de validación. En un primer sentido la validación estaría vinculada a la práctica; en un segundo sentido, a la confrontación entre las abstracciones conceptuales y la realidad a través de la praxis; en un tercer sentido, y -por ser el conocimiento socialmente vinculante-, a la legitimación política del poder constituido en hegemónico.

En síntesis, la historicidad de las construcciones dialécticas sobre la realidad configuran una validez epocal y cultural al conocimiento.

APRENDIZAJE

72
Cuando se enfrenta el desafío de establecer qué se entiende por “aprendizaje”, se cae casi inevitablemente en la tentación de sondear, analizar, observar implicancias, de diferentes concepciones, sustentadas en diversas teorías psicológicas, que plantean múltiples modos de concebir al sujeto en su relación con aquello que aprende. Corrientes que enfatizan una dimensión por sobre otra (individual, social, subjetiva) o que sitúan su acontecer en distintos escenarios, entre otros, las instituciones y los ámbitos.

No es éste el lugar apropiado para recuperar la discusión teórica entre estos enfoques, aún cuando se reconoce su importancia.

Sí cabe afirmar que en esta historia, podemos identificar dos grandes versiones:

-aquella que sitúa el aprender a través de las conductas observables del sujeto, condicionado por las contingencias de la naturaleza;

-aquella que explica el aprender en el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de los conocimientos, que implica, ante todo, el protagonismo activo del sujeto que aprende.

Desde esta última, se concibe el aprender como un proceso por el que el sujeto reconstruye, enriquece, “optimiza”, los conocimientos y experiencias que ya posee, disponiéndolos de acuerdo a la situación, al problema, al contexto en que se sitúa, concepción que discute, ante

todo, la visión del sujeto como *tabula rasa*, como un receptáculo que espera ser "llenado" para su completamiento.

Desde esta perspectiva de concebir el proceso de aprender, se reconocen dos aspectos esenciales que posibilitan dar cuenta de sus modos de desarrollarse:

-que el aprendizaje es autónomo, es decir, aún cuando se puede visualizar en escenarios compartidos de conocimiento, las estructuras cognitivas que se enriquecen, mejoran o modifican, son inherentes a cada sujeto.

-que el aprendizaje, en tanto sujetos sociales insertos en un escenario histórico, se produce en contextos de intercambio de significados culturalmente potenciados y ponderados, entre sujetos que portan versiones particulares de los mundos que referencian.

Desde lo primero, se admite la inmensa riqueza que representan los conocimientos previos en el proceso de aprender, en tanto se constituyen en marcos de referencia desde los cuales, el sujeto se dispone y se posiciona.

Desde lo segundo, se valida la importancia esencial que tienen los contextos colectivos de aprendizaje, donde el diálogo, la conversación y el debate son marcos propicios para el intercambio de significados.

Cuando se hace referencia al aprendizaje escolar, este proceso se complejiza aún más, en tanto se suma la dinámica particular de la institución "escuela".

Concebir a la escuela como el lugar socialmente legitimado para la transmisión de los conocimientos, implica situar al proceso de aprendizaje como un componente inherente y constitutivo a la vida escolar. Surgen las preguntas ¿qué se aprende en la escuela?, ¿qué se debería aprender en la escuela?

Como todo lugar donde confluyen mundos diversos y particulares, la escuela resulta portadora de distintos hábitos, códigos, discursos y prácticas heterogéneas, originados y producidos en distintos contextos.

En consecuencia, los sujetos que asisten a ella, de modo sistemático o asistemático, se apropian de estos capitales culturales diversos. Ahora bien, esta apropiación, ¿resulta lo esperable en términos de lo que se "debe aprender"? Si esto fuera así, lo que se aprende sería tan diverso y particularizado que no se podrían establecer acuerdos mínimos respecto de lo que es socialmente válido respecto de lo que el sujeto en términos de herramientas esenciales necesita para la vida en comunidad.

Cuando se hace referencia a estos conocimientos, no se los restringe exclusivamente a competencias, saberes y procedimientos, sino a un conjunto de actitudes que se vinculan a la reflexión, a la inferencia, al "poder descontextualizador", a -en palabras de Bruner-, "ir mas allá de la información dada". Se requiere también de la actitud de aprender, desde el cual reivindicamos, por un lado, la permanente disposición, apertura y deseo de aprender, que permite apropiarse de conocimientos nuevos, y por otro, la capacidad de utilizar creativamente aquello de lo que ya se dispone para utilizarlo en situaciones nuevas.

La selección que la escuela realiza, en términos de lo que se "debe aprender", se sostiene en un conjunto de criterios, que orientan lo que resulta esencial. El desafío, en este sentido, es establecer espacios intermedios entre los conocimientos académicos especializados, producidos en contextos de erudición, y los modos diversos que tienen los sujetos de aprender, tanto desde sus construcciones personales como desde sus improntas culturales, problemas que conducen, nada más y nada menos, a problemas cruciales del ámbito de la Didáctica, tales como "adecuaciones curriculares", "criterios de selección de los contenidos escolares", "el conocimiento y la diversidad" "las estrategias de enseñanza, entre otros.

Desde el punto de vista cognitivo del aprender, la mayor búsqueda que se ha de proponer este proceso, es el de la "amplificación" de los procesos mentales.

El acceso a los códigos elaborados de la cultura, implica disponer de herramientas simbólicas complejas, tales como el lenguaje, la conceptualización, el pensamiento estratégico, el pensamiento reflexivo.

El desarrollo de estos procesos no se reduce a una actividad azarosa ni espontánea, sino a una actividad de mediación, que, en términos de lo escolar, se traduce en situaciones de enseñanza intencionalmente diseñadas y organizadas que pretenden que los alumnos se apropien de los conocimientos.

En términos del aprendizaje significativo, la enseñanza diseña situaciones que, desde las condiciones que resguardan la calidad del material que se selecciona y desde la atención a los modos de aprender del sujeto, promueve significación en los aprendizajes, entablando relaciones entre los conocimientos que se enseñan y los que se dispone previamente.

A partir de lo dicho hasta aquí, se ha intentado conjugar las diversas dimensiones que se entrecruzan en el análisis de aquello que se considera como "aprender" y su particularidad en el ámbito escolar.

Aún cuando se comparte y se sostiene la especificidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se advierte en el primero un rol de promotor del aprender, que, en tanto se



ANEXO I

desarrolla de manera intencional, permite el acceso a los códigos elaborados de la cultura, núcleo esencial del contenido escolar.

ENSEÑANZA

El proceso de enseñanza, entendido como una acción de intervención intencional, que se genera con la finalidad de transmitir conocimientos está atravesado por múltiples dimensiones de análisis que dan cuenta de su complejidad.

En primer lugar como enseñantes, adherimos al modelo "teórico crítico" de formación docente, desde una doble vertiente: por un lado la línea que plantea la recuperación de contenidos significativos como instrumentos para la transformación social, -pedagogía crítico-social de los contenidos-; y por otro, la que postula la reformulación de las estructuras de poder, expresada no sólo como formas de organización socio-institucional, sino también como estructura internalizada en los educadores, -línea hermenéutico-participativa-.

En la acción, este posicionamiento teórico, se operacionaliza en el modelo de enseñanza basado en la problematización. Este modelo que tiene sus orígenes en la mayéutica socrática, pero que los tiempos modernos han enriquecido con el aporte de distintas corrientes como la pedagogía activa, la pedagogía de diagnóstico, los grupos operativos, pedagogías participativas, etc., propone que el que enseña es un orientador.

Este proceso puede entenderse de dos maneras:

- el que aprende tiene saberes y experiencias muchas veces contradictorios e insuficientes, pero puede reconstruirlos o resignificarlos;
- el que aprende no tiene esos saberes y experiencias todavía, pero tiene las posibilidades, sobre todo si quien enseña le facilita los pasos de descubrir, reflexionar y elaborar ese saber que se desea que se adquiera.

En este sentido, desde la diversidad de los escenarios en los que se desarrolla actualmente la actividad docente, los desafíos son múltiples. De modo fundamental, se trata de organizar situaciones, en las que se trabajen conceptos, procedimientos y actitudes promoviendo el análisis, la reflexión, la crítica, ante los cambiantes acontecimientos que condicionan la actividad de enseñanza. Resulta necesario, entonces, recuperar, de manera intencional y sistemática, modos de pensamiento y métodos que de ellos se derivan, que trasciendan los históricamente instituidos. En este sentido, la dialéctica, - y la reivindicación de la negatividad- la analogía, la abducción, cobran paulatinamente una mayor importancia.

Este modelo de enseñanza exige, desde los espacios de formación, ofrecer a los alumnos instrumentos de interpretación y análisis de las situaciones de los diferentes campos de la formación, que les permitan tomar decisiones respecto de su acción, de modo de ampliarla y enriquecerla en el continuo interactuar profesional con la realidad cotidiana.

Se sostiene así la necesidad de promover el "pensamiento estratégico", en contraposición a la enseñanza de procedimientos prefabricados, ya construidos por otros, que no posibilitan al alumno abordar y resolver problemas de modo creativo.

La formación de profesionales reflexivos implica entonces, asumir un conjunto de compromisos propios de este nivel educativo. Uno de ellos es la construcción de modos de pensamiento que conduzca a abordar los problemas de las disciplinas y su enseñanza específica, haciendo uso de categorías conceptuales y enfoques que posibiliten al alumno explicar estos problemas desde su comprensión e interpretación, es decir, desde una lectura que vaya más allá de lo empírico y lo inmediato.

La comprensión es inherente a la actividad cognitiva del sujeto que aprende, e implica una profunda apropiación, no tan sólo de conocimientos, sino también en términos de modos de aprender. Se comprende, cuando se observa de modo consciente el recorrido cognitivo ante un objeto de conocimiento, cuando se regulan adecuadamente las estrategias de aprendizaje con la finalidad de apropiarse del objeto de conocimiento. La enseñanza para la comprensión deja de reducirse a un mero dotar de técnicas y métodos para acotar lo complejo, para constituirse en un espacio de promoción del pensamiento inferencial, que posibilita anticipar, hipotetizar, adelantarse en el pensamiento, en tanto adquiere estos matices, representa una vía para el acceso a conocimientos complejos y a la construcción de matrices flexibles inherentes al proceso de la formación docente.

CONCEPCIÓN DE PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

Si la función social de la escuela es la distribución equitativa del conocimiento disponible y socialmente validado, a través de una adecuación del currículum a las necesidades de las prácticas técnicas o profesionales, en cualquiera de sus formas, la noción de sujeto como fundante de la construcción curricular implica, además, la construcción de una alternativa en la práctica profesional docente, tanto en su discurso teórico como en su instrumentalidad práctica. En este sentido el Instituto Formador centrará la formación docente en una práctica profesional "problematizadora", articulando la

práctica, entendida como “aprender enseñando”, con la teoría, produciendo un “aprender enseñando” superador.

Ello implica formar docentes como “intelectuales” que enseñen con criterio de verdad, cuya función no sea sólo transmitir el saber, sino también sus modos de relación con el saber, lo que supone que la razón de la clase sea la verdad, es decir que la transmisión impone “exigencia de verdad”. Por ende se han de formar docentes capaces de reconocerse y ser reconocidos como intelectuales en condiciones de producir discursos académicos en distintas tipologías textuales.

Desde esta perspectiva, la propuesta formativa propone entonces, ofrecer un cambio de la práctica profesional del docente la cual permita que la escuela sea el laboratorio de hecho de una nueva forma de vivir en sociedad, de organización de las actividades y de la experiencia que ahí, a la inversa del mundo de la racionalidad formal, tengan cabida la negatividad, el sujeto y el pensamiento divergente.

La práctica profesional reclama entonces tres elementos básicos a tener en cuenta en la práctica escolar: la metodología, la teoría y la cultura de la sociedad. Estas implicancias la constituyen como un “campo de objetos problemáticos”⁶, en donde la acción del docente no se circunscribe sólo a la acción profesional dentro del aula y dentro de esta acción, como relativa al proceso de enseñar o también denominada “práctica pedagógica, que es el eje principal de la acción docente; sino que además alcanza –dado su carácter político-, a la acción y actuación institucional y sus efectos en la práctica social. Es por ello que la práctica docente - como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, la institución y el contexto.

Por otra parte cuando hablamos de práctica docente se deben tener en cuenta dos niveles de análisis: **el nivel de los discursos y el nivel de las prácticas**, el primero relativo a las intenciones discursivas, explicitadas por los docentes, y el segundo expresado en las acciones efectivamente desplegadas cotidianamente al interior del aula y de las instituciones educativas. En general, cuando se discurre sobre la tarea docente, en general, suele olvidarse que existe una distancia entre el nivel del discurso y el nivel de las prácticas, y entonces se pretende modificar las prácticas actuando sobre los discursos. Es por lo tanto necesario revisar y actuar sobre las prácticas profesionales y las teorías en que se sustentan.

Este análisis abre dos perspectivas de trabajo en las que se coincide con Davini, Cristina cuando plantea:

* UN TRABAJO COLECTIVO DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA: Qué problemas enfrentamos? Qué caracteriza la situación en la que los problemas emergen? Qué teorías o enfoques aportarían insumos para el análisis del problema? Qué soluciones se derivarían de los mismos? Qué viabilidad o adecuación tendrían esas soluciones dentro de los ámbitos específicos? Cómo controlar los resultados de la intervención pedagógica? Qué otras acciones hubieran sido posibles y por qué?

* UN TRABAJO SISTEMÁTICO DE INVESTIGACIÓN que, más allá de la reflexión sobre la práctica, supone el avance en la producción de conocimientos pasibles de ser comunicados a la comunidad pedagógica, y sometidos a análisis, crítica y contrastación con otros casos o en otras situaciones.

Este enfoque de la práctica docente nos lleva a señalar como lo expresa Pérez Gómez (*El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado, 1988*) que “entre el conocimiento vulgar y el científico, entre la aproximación empírica y el enfoque teórico se intercala el conocimiento académico. En la escuela se organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación. Y entonces este propósito no se logra muy frecuentemente y la mayoría de las veces el resultado es la reproducción de “palabras ajenas”, a veces bien relacionadas entre sí, pero que se constituyen en un discurso cerrado sobre sí mismo. Por lo tanto consideramos que un educador que actúa como intelectual debe ser capaz de hacerlo teniendo siempre en consideración el Cuerpo Teórico de las Ciencias de la Educación según el planteo de Gimeno Sacristán:

⁶ Hablar de “campo de objetos” y –no de “objeto”- implica la opción metodológica de colocarnos en tensión con el corpus teórico para hacer uso de él. Mientras “el objeto” está asociado con la explicación, el “campo de objetos es una forma de organización conceptual sobre la realidad que no constituye ninguna afirmación sustantiva acerca de ésta. Se va construyendo como totalidad articulada, que transforma la realidad en contenido de razonamiento”. (Ver Zemelman, *Los horizontes de la razón*. Méjico 1992)



ANEXO I

“la explicación, la normatividad y la utopía” y la relación que existe entre ellas. Operar con estos componentes y sus relaciones en la práctica educativa supone reconocer los siguientes puntos:

*El objeto educativo está en proceso de construcción permanente y esta construcción se apoya en el componente utópico (que da dirección a la práctica) y en el reconocimiento de la situación actual, (que implica reconocer tanto, cuál es su configuración, como las fuerzas o condiciones que la produjeron).

*La normativa no deriva de la descripción y explicación de la realidad configurada, sino que son los componentes valorativos los que determinan los aspectos de la realidad que serán analizados y las formas de acción necesarias para modificarla. Los modos operativos deben guardar coherencia con el sistema valorativo adoptado.

*La realidad puede considerarse no sólo como condición que marca límites a la acción, sino como una situación a ser superada. Se trata de hacer no sólo un análisis acerca de la factibilidad de una decisión, sino también de considerar la distancia de la realidad respecto del “modelo utópico”, de las condiciones que obstruyen su logro y de las que lo permitirían.

*Las teorías poseen supuestos subyacentes: tener “vigilancia crítica” sobre la propia práctica, supone explicitar los supuestos sobre aspectos de la realidad que subyacen en la teoría adoptada.

*No sólo el paradigma técnico afecta la práctica, sino también a los supuestos subyacentes que son, además de los científicos y técnicos, los supuestos de sentido común, aprendidos en la socialización del educador como integrante de un sistema social, estos supuestos de sentido común deben también ser vigilados.

Este enfoque entonces, que considera a la Práctica Profesional Docente en términos de enseñanza con “criterio de verdad”, toma en consideración el carácter peculiar e insoslayable del problema ético y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos. Es por ello que definimos coherencia de la práctica desde dos perspectivas:

* **Como coherencia interna de las tres dimensiones**, tomando, como eje central para el análisis de esta racionalidad, el marco valorativo, el utópico y el normativo a realizar, que son punto de partida tanto para el conocimiento de la realidad sobre la que se va a actuar, como para optar por los modos instrumentales adecuados para el ejercicio de la profesión.

* **Como propuesta no aislada**, sino vinculada a un proyecto político y a un Proyecto Educativo Institucional que defina el sentido en que se inscribe el proyecto profesional.

Cabe preguntarnos ahora, como hacer para que la práctica pedagógica esté orientada, fundamentalmente, por el “criterio de verdad”. Para responder a este interrogante, analizamos la relación entre la lógica de la práctica docente que se considera deseable, y la espontánea, estructurada por los **habitus** históricos internalizados – “práctica artesanal” - que operan a modo de soporte de las prácticas espontáneas que puedan obstaculizar la deseable.

Una diferencia esencial reside en el **grado de reconocimiento o conciencia, así como en la deliberada búsqueda de coherencia entre los tres niveles o dimensiones de la estructura en que se funde la acción: el axiológico (proyecto, principios valorativos), el correspondiente a la construcción de la realidad (concepciones teóricas, conceptos, esquemas de percepción) y el normativo (decisión técnico - metodológica/ esquemas de acción).**

Si los valores a los que se da prioridad responden a distintos sistemas de interpretaciones de la realidad, las estrategias que se proyectan y las que se hacen efectivas responden a diversos sistemas de referencia, se convierten en obstáculos. Consideramos fundamental para ello, que se reconozca esta situación y se adopte una actitud vigilante que permita identificarlos y buscar el modo de superarlos.

Otra diferencia central entre práctica docente con “criterio de verdad”, y de sentido común **es el reconocimiento de la historicidad de una concepción**. Recordamos que una acción dirigida desde el sentido común utiliza saberes sin cuestionar la relación entre la situación que les dio origen y la situación en la que se aplican, se apropia de significados sin cuestionar su génesis. La práctica docente “con criterio de verdad” en cambio, se apoya en el uso de saberes y en el análisis de situaciones, procurando explicar las relaciones existentes entre hechos o situaciones particulares y al conjunto de hechos en situaciones históricas determinadas. Por otra parte, esto supone también una particular manera de comprender la relación entre significado y significantes, aboliendo la idea de considerar esta relación en forma esencialista, fija, unívoca.

A esta altura parece necesario aclarar que, aunque estamos proponiendo una actitud de vigilancia y autorreflexión permanentes, ello no significa que todo el conocimiento con el que se opera, sea de carácter explícito, factible de ser verbalizado. Sostenemos que el profesional docente, como toda persona que realiza una acción inteligente seguirá poniendo en actividad conocimientos y capacidades que son el resultado de la experiencia y la reflexión anteriores, y que constituyen un “saber hacer” tácito. Por otra parte, se considera deseable que ello suceda,



ANEXO I

dado que las múltiples demandas de una situación de trabajo requieren "elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y aunque puedan explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de meta-análisis, su eficacia consiste en poder mantener esta vigilancia que permite corregir la dirección cuando es necesario.

En síntesis y glosando a Freire, queremos formar profesionales de la docencia que puedan "**leer la realidad**", capaces de realizar un **proceso de autocrítica respecto de la naturaleza históricamente construida de la propia experiencia**" y de "**renovar un modo de autoconocimiento a través de una comprensión de la comunidad y la cultura que constituyen activamente sus vidas**".

CURRICULUM

Desde la Institución Formadora asumimos al currículum como "texto" entre la producción y la reproducción. Por ello se constituye en un "campo de lucha" entre los intereses de los distintos sectores. Por ende, es un proceso que se configura a partir de contextos no sólo pedagógicos, sino también sociales, políticos, históricos y económicos. Se trata, entonces, de un proyecto de trabajo, que implica negociaciones respecto de:

-La selección de fines y propósitos, la selección de contenidos y las destrezas que se desean desarrollar, la selección de los métodos relativos a cómo han de enseñarse esos contenidos, y cómo evaluar los logros.

-El desarrollo dialéctico de momentos de planificación, de acción y de evaluación; condicionados todos ellos a la realidad socio-cultural-histórica-política en la cual se insertan.

Desde esta perspectiva, el currículum adquiere sentido como herramienta organizadora de diversas experiencias pedagógicas, que posibilitan el acceso al conocimiento y la reflexión crítica sobre la realidad para superar los obstáculos. Es aquí donde se plantea la necesaria articulación entre las definiciones curriculares en el contexto amplio, las que deciden las jurisdicciones y el Diseño curricular institucional, este último como un espacio que permite a las instituciones formadoras contextualizar su propuesta en articulación con un marco general y garantizar la coherencia y el sentido de las actuaciones docentes convirtiéndose en una herramienta imprescindible para la reflexión y análisis de la práctica educativa.

El currículum es entonces, un proyecto articular "del texto y del contexto", una hipótesis de acción, flexible y abierto a la innovación, que permita ir incorporando los avances científicos y tecnológicos y las demandas de la sociedad. En este sentido, la evaluación no puede quedar supeditada solamente a las normativas del sistema educativo, sino que debe ser inherente a los procesos mismos del desarrollo curricular. La metodología que se utilice para evaluar el currículum escolar, debe abarcar todas sus dimensiones, considerando su desarrollo como un proceso para de análisis, interpretación, comprensión que permita obtener información sustantiva para la toma de decisiones en su reformulación.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La evaluación educativa siempre es política. Exige la posibilidad de objetivación de un particular tipo de transformación: aquella que se ha operado de manera intencional sobre los sujetos. Esta transformación alude tanto a los aprendizajes que se han adquirido como a las características que definen los contornos de los sujetos políticos que egresan del proceso de formación. La certificación o la ausencia de certificación con respecto a la adquisición de determinados aprendizajes, repercute en los contextos sociales en los que viven los sujetos. Contextos susceptibles de ser modificados solamente si estos sujetos devenidos en sujetos políticos portan características de ciudadanos críticos y participativos y colaboran en la constitución de ciudadanos en los contextos de escolarización.

La evaluación se convierte así, en el eje que articula demandas y expectativas de los distintos actores escolares y los diferentes actores sociales, que intervienen en el marco de negociación que genera la acreditación de los saberes.

En este sentido, una categoría central que aparece vinculada a la evaluación en este tiempo histórico es la calidad, concepto de carácter polisémico y multireferencial, que amerita explicitar los significados que se le otorgan. En primer lugar se entiende a ésta como una cualidad personal, es decir como el mejor modo de realizar las tareas institucionales, de acuerdo a las potencialidades, recursos y condiciones de contexto. En segundo lugar, desde una mirada estructural y colectiva, se la entiende como la efectividad de los procesos y los resultados institucionales en relación a la oferta cultural y académica del Instituto Formador.

Desde una dimensión didáctica, explicar la evaluación desde una concepción de enseñanza, remite a su carácter procesual, que significa defender la necesaria continuidad entre la forma de aprender y la de enseñar, y la forma de otorgar valoraciones. La evaluación *valora*, y esta valoración adquiere significación cuando es el resultado de un proceso de comprensión, de

diálogo y de mejora, posibilitando y fundamentando la toma de decisiones respecto de lo realizado y logrando el éxito en el egreso de los sujetos destinatarios de la oferta educativa.

Los momentos de promoción y acreditación se sustentan en múltiples aspectos que manifiestan, de algún modo, la calidad de los aprendizajes; no tan solo el alumno es quien muestra sus progresos y debilidades, sino que también el docente y la institución son evaluados.

La selección de los criterios de evaluación no implica, reducir los mismos a lo técnico; trasciende el ejercicio de lo que se quiere evaluar para impregnarse de componentes ideológicos.

Se trata por ende, de una tarea compleja, continua y permanente de las distintas dimensiones de la organización, orientada en cuatro direcciones: el metacontexto, el contexto, la capacidad del sistema, los procesos y los resultados.

PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA EN INGLÉS

2.-) ESTADO SITUACIONAL Y DEFINICIONES BASICAS

El presente documento presenta la estructura curricular para la Formación Docente del **PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN INGLÉS**. El contenido toma como referentes significativos:

- a) La Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- b) La Ley de Educación Superior N° 24.521 y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.
- c) La documentación emanada del Consejo Federal de Educación: Resolución N° 75/98 Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente Orientada.
- d) Las Resoluciones N° 24/07, N°30/08 y N° 144/08 del Consejo Federal de Educación.
- e) La evaluación del Diseño Curricular Institucional en desarrollo del Profesorado para el 3er. Ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en Inglés Resolución Ministerial N° 081/05

El diseño y organización de la estructura curricular, se plantea en función de la especificidad de la oferta formativa, teniendo en cuenta aspectos particulares en relación a:

A-LAS FINALIDADES DE LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La Ley de Educación Nacional, Capítulo IV Artículo 29, establece que la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria y, en el Artículo 30, la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios

Son sus objetivos:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/las estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.
- c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.
- e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.
- f) Desarrollar las capacidades necesarias par la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- g) Vincular a los/las estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

- h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/las estudiantes.
- i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.

B-LA FORMACIÓN DOCENTE PARA la Educación Secundaria.

La formación del docente de Educación Secundaria en Inglés, como en otras disciplinas, para la Educación Secundaria implica aceptar ciertos desafíos:

*La oferta educativa de la Educación Secundaria en todas sus modalidades tiene por finalidad:

-habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios:

-una función orientadora, contribuyendo a ampliar los horizontes sociales de los alumnos y alumnas.

En este sentido, en nuestra Jurisdicción la mayoría de los docentes que hoy asumen la enseñanza de la segunda lengua, en la Educación Secundaria, no poseen una formación específica y actualizada, si bien poseen saberes de la lengua inglesa adquiridos en academias y/ o instituciones privadas que enseñan Inglés, no han recibido formación general y especializada vinculada a la enseñanza de esos saberes y a la profesión docente.

La Institución Formadora asume entonces, el compromiso, -desde sus objetivos institucionales, desde las propuestas académicas de los distintos espacios curriculares-, de realizar un abordaje sistemático y articulado de esta disciplina, a los efectos de concretar los objetivos y las finalidades de la Educación Secundaria y de la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés, en las situaciones áulicas, institucionales y de la vida social en general.

La formación de profesores de inglés implica entonces una Formación Básica Común y una Formación Especializada que brinde una formación profesional docente con una especialidad disciplinaria.

Ambas formaciones se centran en el manejo adecuado, preciso y fluido de la lengua inglesa, manifestado en sus cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura, de manera tal, que el futuro docente pueda constituirse en un modelo de identificación axiológica y un modelo de comunicación y producción lingüística para sus alumnos. Los contenidos se han agrupado en cuatro Trayectos que se constituyen en espacios de integración disciplinar y que definen un campo de enseñanza y de aprendizaje que permite el abordaje interdisciplinario y la reafirmación de la identidad de la disciplina.

La formación específica por niveles del sistema aborda en profundidad los contenidos introductorios de la formación básica común, adecuados al nivel educativo en que el alumno - futuro docente- opte por desarrollar su tarea profesional. La tarea de enseñar la lengua inglesa supone una Formación Básica Común y a la vez un sólido conocimiento de la disciplina o Formación Especializada, que posibilite a los futuros docentes diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza, aprendizaje y adquisición que sean significativas para los alumnos/las y les permitan desarrollar la lengua inglesa tanto en situaciones formales de enseñanza y de aprendizaje como a partir de situaciones comunicativas que funcionen como disparadores de procesos subconscientes de adquisición.

Al estudio de los contenidos de lengua inglesa específicos, y de manera integrada con él, el futuro docente unirá el estudio de los aspectos epistemológicos y pedagógicos que puedan orientar tanto su acción de enseñar, como de las características de los sujetos que aprenden de la Educación Secundaria.

Para ello, deberá desarrollar capacidades y actitudes que le permitan:

-Articular los contenidos de los campos de la formación docente: Formación General, Práctica Docentes y Formación Específica para desempeñar la profesión docente en instituciones y contextos específicos y con grupos diversos de alumnos;

-Diseñar, implementar y evaluar estrategias innovadoras de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y seleccionar mediadores adecuados para la enseñanza.

Estos contenidos corresponden a un enfoque actualizado de la formación lingüística y literaria, que integra además el estudio de otros géneros discursivos como el discurso científico, histórico, político, publicitario, entre otros, lo que permite establecer una relación estrecha con las modalidades de la Educación Secundaria. Por lo tanto, la formación del futuro docente en lengua inglesa orientará su tarea con criterio de usos comunicativos e instrumentales.

Para un alumno de la Educación Secundaria es útil todo aquello que sea parte integral y transversal de cada una de las modalidades. Esto requiere que los procesos de enseñanza y aprendizaje se orienten de modo tal que la lengua sirva como un efectivo instrumento de acceso a saberes específicos de cada área.

Hasta los dieciséis años -considerado como comienzo del período de las operaciones abstractas- coexistirían dos formas de aprender:

- Un modo natural intuitivo, específico de la adquisición de las lenguas y dependiente de un buen modelo que funcione como disparador de los procesos de adquisición. Este modo de incorporación de material lingüístico es característico de la infancia.
- Un modo racional formal enmarcado dentro de procesos de aprendizaje general que con frecuencia dan lugar a la variabilidad, a menudo resultante de la interferencia de modos de incorporación de material lingüístico, propio de los procesos de maduración cognitiva.

Para comprender y enriquecer estos procesos y para no detener el desarrollo de la interlengua, los futuros docentes necesitan una formación psicolingüística profunda, así como una disponibilidad de recursos didácticos para interpretar el proceso de aprendizaje de los alumnos de la Educación Secundaria.

En este marco, es especialmente necesario en la Educación Secundaria fomentar las potencialidades de contextualización e intertextualización del inglés con otros campos del conocimiento ya adquiridos por los alumnos en las disciplinas escolares y en su experiencia en el mundo. El inglés acompañará progresivamente, de acuerdo con el nivel de desarrollo, el tratamiento de los textos y temas que los docentes de las distintas áreas y de las disciplinas orientadas consideren necesarios para la formación de los alumnos de la Educación Secundaria. Es decir, el futuro docente atenderá a estas necesidades de aprendizaje y comunicación.

Además, los futuros docentes desarrollarán capacidades y actitudes que les permitan generar y encauzar la reflexión sobre el sistema lingüístico y su uso a través de la resolución de problemas de comunicación. En los primeros años de la Educación Secundaria, los alumnos habrán cumplimentado por lo menos un nivel de inglés, lo que les permitirá un grado más profundo de reflexión sobre los hechos del lenguaje y comparación entre los sistemas lingüísticos a los que tuvo acceso. Por lo tanto, la formación del futuro docente contemplará el alcance de reflexión metalingüística y metacognitiva de los alumnos del ciclo básico y del ciclo orientado.

Dada la complejidad que encierra la formación docente para las lenguas extranjeras, su preparación deberá considerar todas las variables que implica su enseñanza para que el futuro docente pueda desempeñarse con profesionalidad.

Atendiendo a los objetivos de la Educación Secundaria, la finalidad de la Formación en la lengua extranjera inglesa en la Educación Secundaria, es **desarrollar en los alumnos/ as, desde una perspectiva multidisciplinar, capacidades y habilidades para el análisis, la comprensión y producción de textos orales y escritos, con el objeto de utilizar la lengua como instrumento de comunicación internacional, que facilita el acceso a los avances científicos, técnicos, sociales, artísticos y la posibilidad de acceder a la multiplicidad de culturas en el marco del proceso de globalización.**

El proceso de formación de los futuros docentes, entonces, estará orientado por ende, a analizar y profundizar las finalidades de este campo del saber en la escuela, planteando experiencias formativas basadas en capacidades de conocimiento teórico, de conocimiento empírico, de conocimiento y manejo de tecnologías, de análisis crítico y pedagógico-didácticas, que le permitan generar procesos de enseñanza que posibiliten a los alumnos y alumnas: adquirir habilidades propias del uso de esta lengua, articulando los aportes conceptuales de las disciplinas que configuran los espacios de Lengua Inglesa desde un enfoque metodológico comunicativo en la enseñanza de de la misma, proporcionando distintos modos de acercamiento al campo de conocimiento en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado y en las diferentes modalidades de la Educación Polimodal:

En el Ciclo Básico se propiciará la actividad comunicativa que permitirá el acceso a otras culturas, lo cual implicará la producción y comprensión de textos orales y escritos, y la reflexión sobre su uso.

En el Ciclo Orientado se profundizará la actividad comunicativa y se tendrá en cuenta la especificidad de las modalidades.

C-EL SUJETO DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION SECUNDARIA Y LA INSTITUCION EDUCATIVA

El sujeto que aprende de la Educación Secundaria atraviesa procesos de cambios significativos en su desarrollo biológico, psicológico, social y cognitivo. Podría decirse, además que en este proceso está en procura de configurar su autoconstitución como sujeto social en la búsqueda de una identidad, de un lugar, de un proyecto de vida, en un mundo signado por las incertezas, y en un contexto histórico, político y social cuyas características son las situaciones cambiantes y paradójales.

A pesar de esta situación epocal y de los conflictos, ambivalencias, duelos, etc. por los cuales atraviesa, es un momento propicio de su vida: ha alcanzado cierto grado de madurez y autonomía, se profundiza su preocupación por problemas morales, religiosos, sociales,

políticos, laborales y estéticos, aumenta su potencial para adquirir y procesar información, desarrolla procesos cognitivos más complejos, se torna crítico y reacciona cuando advierte ciertos desajustes entre los valores que le han transmitido y la realidad que le rodea, pone en juego nuevas estrategias para apropiarse del conocimiento en áreas específicas, en la búsqueda de un pensamiento racional autónomo.

Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que estos procesos no son lineales ni homogéneos, cada sujeto que aprende -y que enseña- es, y reclama ser reconocido como único e irrepetible, diferente. Es necesario entonces, reconocer, respetar, asumir y atender la diversidad en todas sus manifestaciones. Esta diversidad no sólo refiere a lo ideológico, etario, político, socio-cultural, religioso, étnico, biológico, religioso: la diversidad también es cognitiva. Sin desprenderse de las otras formas de diversidad, esta última se plantea en relación a los distintos modos de aprender. En este sentido la Institución Educativa de Educación Secundaria es el espacio propicio para iniciar sus aprendizajes de participación en la vida ciudadana y productiva.

La institución educativa constituye una unidad pedagógica y organizativa con autonomía institucional y curricular, apertura al medio, contextualización de los aprendizajes, calidad, atención a la diversidad, equidad.

Estos principios otorgan a la Institución de este nivel formativo características tales como: **La organización de su proyecto formativo basado en el desarrollo de capacidades y actitudes**, cuyo mayor desafío es generar disposiciones y actitudes para futuros desempeños como ciudadanos responsables en el complejo escenario del mundo laboral, comprendiendo sus lógicas, sus requerimientos, necesidades y problemas; donde el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la adaptación activa a cambios frecuentes y la apertura a nuevos requerimientos, son su búsqueda central.

La gestión institucional y curricular basada en la autonomía, que se materializa en la capacidad de la institución de elegir -desde los marcos políticos y normativos y un proceso de toma de decisiones colectivo- las estrategias más convenientes a su propuesta de trabajo, generando un modelo institucional que pueda dar respuestas desde la innovación, a la diversidad de las demandas que atiende.

Es por ello que en la formación de docentes para este nivel educativo, se ha de posibilitar:

-la construcción de estrategias de enseñanza de la Lengua Inglesa que permitan a los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria, el aprendizaje por múltiples vías: la vía de acceso narrativa, la metáfora, la lectura, la estética, la lógica, la resolución de problemas, etc., con la finalidad de potenciar la construcción de modos autónomos de aprendizaje.

-la selección de contenidos significativos de la disciplina que conforman los espacios, con una organización flexible, que permitan a los alumnos y alumnas de la Educación Secundaria, la inserción en el mundo laboral, -basada en actuaciones competentes, en el ejercicio de una libertad responsable que evidencie respeto, tolerancia, honestidad, solidaridad, compromiso, justicia, equidad, calidad de vida-, propios de la convivencia en una sociedad democrática.

-la adquisición de estrategias investigativas y evaluativas que le permitan indagar sobre: los aprendizajes de los alumnos y alumnas, su propia práctica, la institución y la realidad social, para realizar intervenciones efectivas que redunden en beneficio de su rol profesional y la mejora de la oferta cultural y académica de la Institución Educativa.

D-LA ESPECIALIDAD DISCIPLINARIA: La Formación en Inglés implica saberes, -tanto teóricos como instrumentales- específicos de la disciplina.

Para ello, deberá incluir dos tipos de saberes, complementarios desde el inicio de la formación y mutuamente implicados:

Un saber disciplinar, que comprende:

- el manejo eficaz, preciso y fluido del inglés y del español;
- un sólido conocimiento de teorías de adquisición y aprendizaje de las lenguas;
- el conocimiento sobre las ciencias del lenguaje y otras disciplinas;
- un conocimiento del uso del inglés en las áreas disciplinares con las que se relaciona;
- el conocimiento de una didáctica que opere sobre esquemas conceptuales y referenciales, y contemple la actividad de los alumnos como un proceso de aprendizajes significativos y socialmente validados, con la guía del docente.

Un saber vivencial (conocimiento en acción), que les posibilite capitalizar sus propias experiencias de:

- a) La adquisición y el aprendizaje del español como lengua materna,
- b) La adquisición del inglés como segunda lengua,



ANEXO I

- c) La adquisición de al menos un nivel de una segunda lengua extranjera durante su formación.
- d) La experimentación, reflexión e investigación de la tarea docente.

Esto favorecerá la interacción con otros docentes, y con una variedad de recursos tecnológicos para compartir dichas experiencias. La formación docente del profesor de inglés considera la adquisición de competencias para la reflexión sobre la práctica desde el inicio de su formación y a lo largo de toda la carrera profesional. Si el pensamiento del docente trabaja más desde las singularidades que desde las generalidades, la manera de captar su sentido y su riqueza es la de volver sobre la propia experiencia, que es el lugar de donde emerge este tipo de pensamiento, el cual se muestra y concreta también, en su desempeño profesional.

La integración de ambos saberes, disciplinar y vivencial, es fundamental para el desarrollo de un estilo de enseñanza personal, posicionado en un conocimiento actualizado.

Las competencias se vincularán con la formación de actitudes en el profesor que, apreciando el valor que las lenguas extranjeras representan en la vida humana, sienta gusto por trabajar en ellas, confianza en poder hacerlo y compromiso para transmitirlo a sus alumnos.

Al finalizar su carrera, el profesor en inglés podrá articular sus conocimientos teóricos y metodológicos disciplinares con los pedagógicos y didácticos para el ejercicio profesional de la docencia en el marco de su realidad laboral.

También es necesario que durante su formación inicial los alumnos futuros docentes desarrollen estrategias de autogestión que favorezcan la autonomía en el aprendizaje, aún después de haber concluido sus estudios de grado.

Se promoverá entonces, la concreción de propuestas de enseñanza adecuadas a sus finalidades, tratando de aportar soportes teóricos y metodológicos que colaboren en la elucidación fundada racionalmente de los debates y dilemas actuales sobre los enfoques de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa y los objetivos de la Educación Secundaria.

Las aportaciones teóricas de estos campos del saber, y las articulaciones con el campo de la Formación General, de las Prácticas Docentes y la Formación Específica, orientarán la Formación profesional del docente en Inglés, desarrollando entre otras: *La capacidad teórica, la capacidad de conocimiento empírico y de análisis crítico, la capacidad argumentativa y discursiva y la capacidad pedagógico-didáctica.*

3. DURACIÓN DE LA CARRERA:

- La duración de la carrera será de 4 años. Se plantean 2.944 hs. Reloj para el Profesorado de Educación Secundaria en Inglés.

4. DESTINATARIOS

La oferta está destinada a:

-Egresados de Nivel Medio y Educación Polimodal.

-Egresados de carreras terciarias.

-Mayores de 25 años sin título de nivel medio que hayan aprobado el examen para aspirar a la prosecución de estudios de Nivel Superior según lo normado en el Artículo 7. de la ley de Educación Superior N° 24.521 y normado por Resolución M. E. de la Provincia del Chubut N° 188/00.

5.- TÍTULO E INCUMBENCIAS PROFESIONALES:

El título de Profesor/a de Educación Secundaria en Inglés habilita al egresado para:

*Desempeñarse como docente de Educación Secundaria en Inglés en establecimientos de gestión pública y privada.

6. DEFINICIÓN DEL PERFIL DEL EGRESADO Y PROPÓSITOS DE LA CARRERA:

a) Fundamentación y propósitos de la carrera

La actual situación económica, política y social se caracteriza por la existencia de un ritmo acelerado de innovación y de invención en distintos y múltiples aspectos, los cuales están influenciados fuertemente por los avances de la técnica, la ciencia y la tecnología. La globalización -entendida como proceso y como ideología-, delimita nuevos escenarios, aparecen nuevos actores que son protagonistas, que buscan integrarse y posicionarse en una multiplicidad de espacios desde diferentes modelos estratégicos, para desempeñar los nuevos roles que demandan las circunstancias presentes.

Los Institutos Superiores de Formación Docente no quedan exentos de la influencia de los múltiples factores y procesos de cambios, entre otros, la existencia de:

**La consolidación de una nueva sociedad mundial, en la que surge un mundo interdependiente, con nuevas formas de relaciones internacionales, con transformaciones en las estructuras y con nuevas relaciones de poder económico, social, cultural, político y educativo.*

**Diversos eventos de socialización y de uso y acceso a los bienes de consumo ante la estrechez del mercado del trabajo y las pérdidas de expectativas escolares.*

**El importante desarrollo científico tecnológico y la innovación en las áreas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs). Lo cual impacta a nivel mundial en el aumento de la productividad internacional como así también los procesos comunicacionales masivos.*

**El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente en la región del MERCOSUR.*

**El surgimiento de nuevas formas de organización social de jóvenes y adolescentes; así como de movimientos urbanos y culturas juveniles; y de conflictos multiculturales de la globalización en distintas partes del mundo.*

**Los altos índices de violencia e intolerancia mundial frente a la pluralidad, en desmedro de la convivencia de diversas culturas.*

**La circulación mundial de la imagen y la palabra que aspira a gestar una cultura universal, perdiéndose de vista la singularidad de las culturas y las identidades nacionales y personales y la pérdida de credibilidad en "la palabra".*

**El aumento de procesos de desigualdad, exclusión y desempleo para grandes sectores de la sociedad, como consecuencia del proceso de globalización.*

Los mismos nos llevan a pensar en formar docentes que asuman una actitud de compromiso social e institucional, capaces de elaborar proyectos de intervención que surjan al identificar, definir y plantear problemas en relación con las situaciones contextuales, organizacionales y actuar en consecuencia.

Desde esta perspectiva, la problemática socio-económica y cultural de la realidad local, regional y nacional y su interpretación en el marco del proceso de globalización, posibilitará reconocer el lugar que ocupa el aprendizaje de la Lengua Extranjera: Inglés en dicho contexto, las relaciones que tiene con las demandas de trabajo en las distintas organizaciones, y tareas vinculadas con los objetivos y metas de las mismas.

Es de dominio público las dificultades que evidencian los egresados de los diferentes niveles del sistema educativo, en relación a la puesta en acto de las competencias mínimas tanto lingüísticas como comunicativas, y por las cuales los sujetos de la educación transitan distintos situaciones conflictivas y hasta a veces traumáticas para constituirse en ciudadanos activos, acceder al conocimiento y al mundo del trabajo.

Esta situación particular, demanda que las instituciones educativas y en particular las instituciones formadoras de docentes, replanteen aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos en una búsqueda constante por generar alternativas que posibiliten la construcción de nuevos conocimientos y el fortalecimiento de la capacidad de trabajo en equipo y la toma de decisiones desde el consenso entre los integrantes de la comunidad educativa. La formación docente debe estar abierta entonces, a los mandatos epocales, a la actualización de conocimientos y a nuevas estrategias metodológicas para la acción, a la evaluación permanente, a la participación interactiva con el entorno social y a la investigación e innovación.

Por eso esta propuesta curricular focalizará, integrará y desarrollará contenidos del *Campo de la Formación General*, centrada en la comprensión y los fundamentos de la profesión docente, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el conocimiento, el análisis y la reflexión sobre los distintos contextos socio-educativos, *una Formación Específica*, dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma; y *una Formación en la Práctica Profesional*, que se constituye en un eje articulador e integrador de la estructura curricular desde el primer año de la formación.

Guiarán la construcción y el desarrollo del diseño curricular los siguientes propósitos:

- **Formar profesionales en docencia que puedan:**
 - *Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en concepciones éticas y sociales del conocimiento y en la función social de la escuela y la educación.*
 - *Reflexionar críticamente sobre las relaciones entre educación y sociedad y analizar las problemáticas más intensas de la actualidad: la emancipación del sujeto, el trabajo, el papel de la tecnología, la distribución del ingreso, la calidad de vida y los desequilibrios sociales y regionales.*

- *Insertarse críticamente en las Instituciones educativas e identificar los paradigmas organizacionales y de gestión, participando activamente en la constitución de modalidades progresivas de funcionamiento de las mismas.*
- *Evidenciar una sólida formación epistemológica, disciplinar y pedagógico-didáctica para trabajar con autonomía en la adquisición, construcción y transmisión de significados de los contenidos de la Lengua extranjera: Inglés.*
- *Integrar los contenidos teóricos y metodológicos de los dos campos de la formación, seleccionándolos, organizándolos y articulándolos de modo que signifiquen un aporte efectivo en su práctica profesional.*
- *Concebir su rol docente como "un intelectual" Investigador de su propia práctica, ejerciendo de este modo una permanente "vigilancia epistemológica" sobre la vigencia de los saberes que incluye en el proyecto de enseñanza.*
- *Diseñar y colaborar en procesos de investigación sobre las prácticas educativas desde las dimensiones: áulica, institucional y el contexto social de incidencia, en relación a los resultados institucionales.*
- *Analizar y discutir la racionalidad y el uso de la información en los procesos de toma de decisiones en las instituciones educativas en donde se desempeña.*
- *Diseñar, concretar y evaluar propuestas de enseñanza de la Lengua extranjera: Inglés, en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria -respetando y atendiendo a la diversidad en todas sus manifestaciones- desde: la significación epistemológica, social, psicológica y didáctica.*

b) Perfil del egresado

Las exigencias del desempeño de la profesión docente, requiere en la actualidad de un perfil que responda a las demandas que se presentan en un marco socio-económico-cultural y político, complejo y dinámico. Esto supone replantear aspectos académicos, organizativos y metodológicos de la Institución Formadora de manera que, la Formación Docente Inicial posibilite la constitución y el fortalecimiento de la capacidad de acción e interacción de los egresados en el contexto educativo en el que se inserten.

Una formación de estas características requiere de la construcción y apropiación de diferentes capacidades teóricas, empíricas y actitudes inherentes al rol profesional, las cuales se articularán con dicho contexto social cambiante y multi-determinado.

Por ende el Perfil que se desea alcanzar, amerita explicitar conocimientos, capacidades y actitudes que posibiliten desempeños profesionales satisfactorios en situaciones reales de trabajo:

Se señalan como características inherentes al perfil del egresado del Profesorado en Lengua extranjera: Inglés las siguientes:

- *Evidenciar una sólida formación disciplinar y pedagógico-didáctica para trabajar con autonomía en la adquisición, construcción y transmisión de significados de los contenidos y planteamientos actuales de la Lengua Inglesa.*
- *Evidenciar el nivel de competencia requerido en las cuatro habilidades lingüísticas que le permitan enseñar con fundamentos teóricos la lengua y actuar como modelo comunicacional en el aula.*
- *Evidenciar un adecuado conocimiento de los fundamentos socioculturales de los pueblos angloparlantes.*
- *Fundamentar el diseño, la concreción y la evaluación de sus propuestas de enseñanza de la Lengua Inglesa, en la Educación Secundaria, -respetando y atendiendo a la diversidad en todas sus manifestaciones- desde: la significación epistemológica, social, psicológica y didáctica.*
- *Utilizar adecuadamente las tecnologías de la información y las tecnologías educativas en los procesos de enseñanza de la lengua inglesa.*
- *Asumir y respetar los procesos de interculturalidad de nuestro tiempo.*
- *Diseñar y colaborar en procesos de investigación vinculados a las problemáticas que plantea la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.*
- *Diseñar, ejecutar y dirigir proyectos de capacitación en el área.*
- *Insertarse como actores participativos, reflexivos y críticos en la dinámica de la organización y la gestión de las Instituciones Educativas, del contexto local y regional.*
- *Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en la función social de la Escuela de Educación Secundaria y en concepciones éticas y sociales del conocimiento.*
- *Concebir su rol docente como Investigador de su propia práctica.*

El Perfil que se desea alcanzar, amerita explicitar conocimientos, capacidades y actitudes que posibiliten desempeños profesionales satisfactorios en situaciones reales de trabajo:

▪ *Actitud de empatía:*

- ♣ *Interactuar con respeto por los otros diferentes, evitando "el destierro del otro".*
- ♣ *Ponerse en el lugar de los otros a fin de comprender las formas de sentir y conocer de los jóvenes y adultos que conforman los diferentes grupos escolares.*
- ♣ *Comprender, asumir y atender a la diversidad en todas sus manifestaciones articulando las diferencias.*

▪ *Capacidad comunicativa:*

- ♣ *Comunicar mensajes en relación con la información educativa y organizacional en formatos apropiados, teniendo en cuenta, intencionalidad, contexto y audiencia.*
- ♣ *Adecuar los discursos pedagógicos orales y escritos en lengua inglesa a los interlocutores y a las situaciones.*
- ♣ *Respetar y adecuar la enseñanza a los procesos de interculturalidad.*
- ♣ *Operar con los recursos tecnológicos en forma efectiva, respetando la dimensión ética, política y jurídica de los principios y objetivos de la Institución en que se desempeña.*

▪ *Capacidad cognitiva:*

- ♣ *Construir modelos conceptuales, considerando los distintos enfoques y perspectivas de la Lengua Inglesa, para reflexionar críticamente sobre los contextos y procesos de producción y circulación de los conocimientos que la misma ha generado.*
- ♣ *Interpretar los procesos históricos-políticos-económicos-sociales mundiales y argentinos en particular, y las relaciones que se establecen entre educación y sociedad con motivo de dichos procesos.*
- ♣ *Analizar críticamente las políticas educativas y las concepciones doctrinarias de diversas corrientes del pensamiento que tratan de explicarlos incluyendo un abordaje epistemológico del conocimiento de lo educativo.*
- ♣ *Analizar críticamente los modelos de enseñanza de la Lengua Inglesa imperantes en la realidad educativa en la que están insertos, evaluar los impactos que producen y proponer alternativas innovadoras.*
- ♣ *Actualizar en forma permanente los saberes circulantes en la escuela, aceptando que los mismos son productos de una construcción social y cultural.*
- ♣ *Abordar problemáticas sociales, educativas y organizacionales de las Instituciones Educativas, identificando los modelos paradigmáticos en los cuales se sustentan, con amplio conocimiento sobre la legislación vigente y actuar estratégicamente.*
- ♣ *Diseñar, ejecutar y evaluar programas de capacitación con fines específicos en el uso de la lengua inglesa como instrumento de comunicación, en organismos oficiales y/ o privados.*
- ♣ *Utilizar distintas técnicas y metodologías de investigación Educativa.*

▪ *Conocimiento y Capacidad didáctico-disciplinar:*

- ♣ *Adecuar la enseñanza de la Lengua Inglesa en la Educación Secundaria, a las características del sujeto que aprende de este nivel educativo y al contexto en que se desarrolla, articulando el saber disciplinar con las teorías de la enseñanza.*
- ♣ *Evidenciar los fundamentos teóricos de la adquisición de las lenguas, materna y extranjera.*
- ♣ *Producir con fluidez y eficacia discursos orales y escritos en lengua inglesa.*
- ♣ *Conocer, seleccionar, evaluar, y recrear estrategias de intervención didáctica específica de este campo disciplinar, con diversos mediadores, incluyendo en lo posible las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.*
- ♣ *Diseñar y gestionar la enseñanza de la Lengua Inglesa y la práctica evaluativa en la Educación Secundaria, -atendiendo a la diversidad en todas sus manifestaciones- con autonomía y una sólida fundamentación: epistemológica, social, psicológica y pedagógico-didáctica.*
- ♣ *Constituirse en orientador de los alumnos en los procesos de adquisición de competencias complejas de la Lengua Inglesa integrando el contenido conceptual, metodológico y actitudinal.*
- ♣ *Fundamentar la toma de decisiones a partir de procesos de reflexión e investigación de su propia práctica.*

▪ *Capacidad creativa:*

- ♣ *Diseñar estrategias de enseñanza novedosas según criterios personales y/ o compartidos con el equipo de trabajo que impliquen la utilización de los recursos disponibles y la incorporación de otros nuevos en las prácticas profesionales cotidianas.*

▪ *Actitudes institucionales:*

- ♣ *Concretar actuaciones que evidencien:
-cultura cooperativa y solidaria en las instituciones en que se desempeña.*

- justicia en relación a la distribución equitativa de los bienes simbólicos y materiales.
- difusión y puesta en acto en su desempeño profesional conocimientos provenientes de los desarrollos científicos sociales que contribuyan al logro de la calidad de vida individual y social, y a la calidad de la educación.
- compromiso con los fines y objetivos del colectivo institucional, la propia formación continua y la forma de vida democrática por la cual ha optado la sociedad argentina.

▪ **Actitudes Ciudadanas:**

▲ **Interactuar en su práctica profesional con:**

- honestidad intelectual, de procedimientos y actitudes.
- respeto, asunción, promoción y atención de la diversidad en todas sus manifestaciones.
- respeto por los principios básicos de la vida democrática e implicancia crítica sobre el sentido político de la educación, sus fines, la democratización de la cultura y la gestión del sistema educativo en todas sus dimensiones.
- evidencia y promoción de principios de integridad y efectividad profesional, poder de competencias, poder de autoridad legitimada, poder de referencia y poder de intermediación.

7. ORGANIZACIÓN DE LOS CAMPOS, PORCENTAJES DE CARGA HORARIA Y NATURALEZA DE LOS MISMOS.

a) Los campos de la formación docente inicial:

- **El campo de la Formación General**, dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje; y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.
- **El campo de la Formación Específica**, dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.
- **El campo de la Formación en la Práctica Profesional:** orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

b) Carga horaria Se destinará a la Formación General el 23,5% de la carga horaria total, a la Formación Específica el 54%, y a la Práctica Profesional un 22,5.-

c) Cantidad total de unidades curriculares:

La propuesta curricular plantea 40 unidades curriculares, 13 de duración anual y 27 de duración cuatrimestral.

d) Tipo de unidades curriculares:

"La enseñanza no sólo debe pensarse como un determinado modo de transmisión del conocimiento sino también como un determinado modo de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares, pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

Se entiende por "unidad curricular" a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes."⁷

Para su tratamiento se consideran los siguientes formatos pedagógicos:

ASIGNATURA

Este formato pedagógico, sin duda el más tradicional y generalizado y el más criticado, pero no por ello menos valioso, centra la acción pedagógica en la apropiación de los contenidos disciplinares. Por lo tanto, la forma de organización de los mismos gira en torno a la

⁷ Resolución Nº 144/08 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial: V- Organización y dinámica de los diseños curriculares.



ANEXO I

lógica propia de cada disciplina. El enfoque disciplinario otorga marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se trasmite en las escuelas.

Los cuerpos de conocimiento disciplinario que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados.

La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general y específica, es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación. Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido. Esta búsqueda ha dado lugar a los múltiples significados que presentan las siguientes características básicas:

- Un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan nuestra experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.
- Facilitan el acceso a los núcleos conceptuales sustantivos que configuran un campo de conocimiento, a partir del cual se puedan derivar nuevas conceptualizaciones y usos del conocimiento.
- Un modo de pensamiento determinado (histórico, filosófico, experimental, deductivo)
- Un conjunto de métodos para establecer evidencias y un modo peculiar de establecer la verdad- falsedad de sus presupuestos, que se pone a consideración pública.
- Un conjunto coherente de problemas relacionados que permiten transferir su uso a contextos diferentes.

En este sentido, las disciplinas ofrecen un orden conceptual que permite organizar el pensamiento, poseen procedimientos comunicables para establecer la validez de sus afirmaciones y hallazgos, así como también despliegan un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento.

El enfoque disciplinar que se propone, intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propio de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y desde esos contextos las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente a ello, la reflexión y conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter histórico y provisorio.

SEMINARIO

Este formato pedagógico es una instancia académica que centra el estudio de problemas de la realidad educativa relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Requiere de espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, de reflexión y complejización de las explicaciones teóricas que fundamentan el tratamiento que se le da a las situaciones nodales de la práctica profesional. Estos procesos permitirán a los estudiantes, el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y la ejercitación en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

TRABAJOS DE CAMPO:

Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica



ANEXO I

social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

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

TALLER

Como formato pedagógico el taller está orientado a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que 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 tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales. Cuando el desarrollo de capacidades o instrumentaciones prácticas así lo ameriten, el taller podrá constituirse con un equipo de dos docentes.

PRÁCTICAS DOCENTES

Se constituyen en trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los maestros/profesores tutores de las escuelas asociadas y los profesores de prácticas de los Institutos Superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas.

Su carácter gradual y progresivo determina la posibilidad de organización cuatrimestral, en una secuencia articulada a lo largo del plan de estudios y permite a los estudiantes acceder a situaciones vinculadas a la realidad y apropiarse de los contenidos que requiere su profesión desde la vinculación práctica-teoría-práctica a través de la acción y la reflexión teórica. Es por ello que las unidades curriculares de Práctica Profesional Docente se organizan en Trabajos de Campo con equipos de dos docentes en 1er. y 2do. año, y equipos tres o más docentes de acuerdo a las disciplinas y según el nivel educativo para el que se forma, en 3er. y 4to. año.

MÓDULOS:

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

Pueden ser especialmente útiles para el tratamiento de las modalidades educativas en la formación docente orientada (docencia en escuelas rurales, docencia intercultural, docencia en contextos educativos especiales). Su organización puede presentarse en materiales impresos, con guías de trabajo y acompañamiento tutorial, facilitando el estudio independiente. Por sus características, se adapta a los períodos cuatrimestrales, aunque pueden preverse la secuencia en dos cuatrimestres, según sea la organización de los materiales.

Sistema de créditos:

En los distintos formatos curriculares se incorporará el sistema de créditos respecto de los aprendizajes que lo estudiantes realicen en distintas instancias tales como:

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

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

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

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

Actividades de estudio independiente que facilite el ritmo de avance de los estudiantes, permitiendo el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías e la información y comunicación disponibles en los Institutos de Formación Docente.

8- CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

El análisis crítico de las características y problemáticas de la profesión docente, el nivel de comprensión que se logre de las mismas, las competencias que se esperan lograr mediante los procesos formativos, orientan la definición de criterios para la selección y organización de contenidos que se consideran necesarios para construir el perfil docente deseado.

Se priorizan en este sentido los siguientes criterios:

□ ***Pertinencia y profundidad***

Que permita tener en cuenta las distintas dimensiones, factores y aspectos que involucra el análisis, interpretación y actuación estratégica sobre la realidad educativa. Ello implica considerar los aportes que se proporcionan desde las distintas disciplinas, los diversos encuentros que entre los campos del conocimiento se producen en el estudio de una realidad determinada, la concepción del conocimiento como un proceso de construcción, y su valoración como producción social e histórica. Definir este criterio implica recuperar en el marco de la formación docente, los fundamentos epistemológicos y psicológicos que permiten la construcción de un andamiaje conceptual para la sistematización de las prácticas docentes.

□ ***Significatividad social***

Que posibilite a los estudiantes en formación el análisis de distintas perspectivas que se operativizan para el estudio de la educación como práctica social y la práctica docente como una tarea de intervención política - social, determinada por condicionantes históricos, políticos, ideológicos y valorativos que posibilitan u obstaculizan la producción de saberes, la

democratización de los vínculos y del conocimiento como un derecho, y la revalorización de la equidad para posibilitar la real apropiación de productos culturales socialmente significativos.

□ **Actualización y apertura**

Que atienda a la necesidad de incorporar en forma permanente los nuevos conocimientos producidos por el avance científico y su posibilidad de apertura, para su articulación atendiendo a las lógicas de los distintos campos del saber y permitiendo su progresiva complejización en el marco de la formación docente inicial.

□ **Articulación**

Que refiera a la construcción de recorridos al interior de la formación que permitan superar la fragmentación y posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Las distintas perspectivas puestas en relación para el análisis de la realidad, la construcción de propuestas alternativas llevadas a la acción, la valoración desde marcos referenciales, la reestructuración, interrogación e indagación, permitirá el desarrollo de capacidades requeridas para tomar decisiones estratégicas en el marco de la actuación profesional.

□ **Regionalización**

Que atienda a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen y la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

9- ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS:

a-Los contenidos del campo de la Formación General y de las Prácticas Docentes se organizan en torno a la lógica de la disciplina y a los procesos paulatinos de construcción del rol profesional, articulando ambos campos con formatos pedagógicos disciplinares, prácticas docentes, talleres y trabajos de campo.

b-Los contenidos de la Formación Específica se organizan en torno a la lógica de la/s disciplina/s, con formatos pedagógicos disciplinares, seminarios, talleres y módulos. El grado de integración de los contenidos de los tres campos de la formación lo constituye La Práctica Profesional Docente.

10- SECUENCIA DE LOS CONTENIDOS: Al constituirse la Práctica Profesional Docente como eje que articula e integra los contenidos, la secuencia en el desarrollo de los mismos será espiralada, lo cual permitirá a los estudiantes ir profundizando el diálogo entre "texto curricular" y contexto e ir construyendo paulatinamente su rol profesional y su campo de actuación profesional.

11- DEFINICIÓN DEL TIPO DE UNIDADES CURRICULARES MAS ADECUADAS PARA LOS DIFERENTES CAMPOS Y LOS DISTINTOS TIPOS DE SABER, EL PERFIL DE TITULACIÓN Y LA DURACIÓN CUATRIMESTRAL O ANUAL DE LAS MISMAS.

A-CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Se detallan a continuación las unidades curriculares, sus descriptores, los contenidos prioritarios, sus formatos pedagógicos y los perfiles de titulación requeridos.

Integra 11 unidades curriculares, 8 con régimen de cursado cuatrimestral y 3 con régimen de cursado anual. Las mismas son:

- * PEDAGOGÍA (CUATRIMESTRAL)
- * HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA (ANUAL)
- * LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA (ANUAL)
- * DIDÁCTICA GENERAL (CUATRIMESTRAL)
- * PSICOLOGÍA (CUATRIMESTRAL)
- * SOCIOLOGÍA (CUATRIMESTRAL)
- * TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN SOCIAL y su enseñanza(CUATRIMESTRAL)
- * FILOSOFÍA (CUATRIMESTRAL)
- * FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA (ANUAL)
- * ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL I (CUATRIMESTRAL)
- * ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL II (CUATRIMESTRAL)

DESCRIPTORES DE LAS UNIDADES CURRICULARES

PEDAGOGÍA

Esta unidad curricular incluye contenidos de la Pedagogía centrados en los fundamentos del campo de lo educativo, de la profesión docente, el conocimiento y la reflexión de la realidad educativa. Desde esta perspectiva, los estudiantes conocerán y analizarán los supuestos que fundamentan diferentes concepciones de educación y los aportes de la pedagogía que permiten el análisis del campo problemático de lo educativo y de la profesión docente. Se incluye además, el análisis de los procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de los conocimientos como producto histórico social, y las eventuales rupturas y /o discontinuidades en el proceso de "transmisión" del legado cultural.

Contenidos prioritarios

- Educación y pedagogía. Historicidad de las concepciones pedagógicas. Debates contemporáneos: la herencia cultural y los elementos nuevos, la educación como transmisora de experiencias, las características del sujeto pedagógico, los diferentes ámbitos de constitución de subjetividades e identidades, la libertad y la igualdad: el reconocimiento de la legitimidad de la diferencia y el pensar pedagógico desde la tríada: exterioridad, negatividad y colonialidad. El desafío de educar desde las posibilidades de los sujetos en tensión con los límites.
- Elementos epistémicos y conceptuales generales como otorgadores de sentido al campo de lo educativo. Juegos de lenguaje y discurso. Significante, significativo vacío, significativo flotante. Estructuralidad, espacialidad y temporalidad. Dislocación y erosión de la estructura. Sobredeterminación. Articulación, lógica, sentidos. El triángulo lacaniano.
- Sociedad, saber, conocimiento y ciencia. Nuevas figuras del mundo. Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo y su impacto en lo educativo: los factores contextuales que configuran los escenarios de emergencia de las TICs vinculados con la Sociedad del conocimiento y la Información, y la tensión de la base gutemberguiana de la escuela.
- Saberes teóricos e instrumentales de la profesión docente. El rol docente. El docente como intelectual y su relación con el saber: la enseñanza como acto político, como "exigencia de verdad" y "producción académica".
- Los contenidos escolares como objetos de conocimiento. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas. Criterios de selección y organización de los contenidos. El carácter provisional del conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar. Los factores macro y micro que vinculan a las TICs con la educación.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación, Prof. en Pedagogía.

DIDÁCTICA GENERAL

En esta unidad curricular se abordarán contenidos aportados por la Didáctica General y el Currículum. Se pondrá especial énfasis en los componentes del diseño de la enseñanza para el nivel para el que se forma, contextualizada en el ámbito del aula, la institución y el contexto y sus articulaciones con el currículum.

Contenidos prioritarios

- El currículum: historicidad de sus concepciones. Fundamentos antropológicos, epistemológicos, socioculturales y pedagógicos. El campo del currículum: tensión: globalización-crisis estructural generalizada. Esfera pública: tensión en el vínculo educación-sociedad. Sujetos e identidad.
- Currículum complejo y flexibilidad. Currículum complejo y estructuración curricular. El currículum como "texto" entre la producción y la reproducción: Articulación a través del principio de flexibilidad entre herencia cultural y elementos nuevos, el inédito. Los determinantes del currículum. Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico.
- Documentos curriculares. El diseño curricular jurisdiccional: lógicas para su abordaje. Análisis del diseño curricular de la Educación Secundaria. Adecuaciones curriculares: concepto e implicancias.
- La didáctica. Corrientes didácticas contemporáneas. Modelos didácticos. La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos, problemas y tendencias actuales. Los métodos de enseñanza: inductivo, deductivo, hipotético deductivo, analógico, abductivo, dialéctico, la mayéutica socrática, la resolución de problemas. Rupturas metodológicas: de la

lógica de la explicación a la lógica de la pregunta y la escucha. El uso instrumental de las TICs y el uso didáctico de las TICs como potenciadoras de la enseñanza.

-La problemática de la articulación desde la trayectoria de los aprendizajes de los sujetos. La articulación entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria. La articulación entre los años de la Educación Secundaria.

-El conocimiento y la enseñanza. La relevancia y la significatividad de los contenidos escolares. Criterios de selección, jerarquización y organización de los contenidos para su enseñanza.

-El diseño de la enseñanza: criterios epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógico didácticos. Los componentes del diseño de enseñanza. El contexto cultural, los medios y los recursos. Criterios para la selección y uso de recursos y de tecnologías educativas. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en Didáctica, Prof. en Pedagogía especializado en Didáctica.

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

En esta unidad curricular –dictada en Inglés- se abordará la lectura, interpretación y producción del discurso académico. Se pondrá especial énfasis en el desarrollo de capacidades como la comprensión lectora, la expresión escrita, y procesos metacognitivos de reflexión sobre la lectura y la escritura. Estos procesos permitirán a los estudiantes –futuros docentes- afianzarse como usuarios competentes de la lengua escrita y como lectores reflexivos de distintas tipologías textuales relacionado a los propósitos comunicativos, audiencia, contexto y contenido y al propio autor, incorporando además las nuevas tecnologías de la información y la comunicación social.

Contenidos prioritarios

-La lengua como instrumento de comunicación. Sus usos. La especificidad académica.

-Géneros y tipologías textuales. Características del discurso académico.

-Características formativas de distintos exponentes de textos del género académico: El texto argumentativo. El ensayo. El texto explicativo-expositivo. El informe. La monografía. Tesis y tesinas. Abstracts.

-El discurso escrito: su distanciamiento de los elementos del evento comunicativo. Niveles de análisis implicados en la escritura: normativo, pragmático, gramatical, semántico, textual. El léxico.

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

-Producción escrita: estrategias propias de sus cuatro etapas: Organización, planificación, textualización, revisión, edición.

-Estructura del texto académico escrito. Coherencia y cohesión.

-Estrategias de lectura, comprensión y producción: el párrafo. Producción de distintos tipos de párrafos. Producción de resúmenes y síntesis.

-El ensayo expositivo y argumentativo: técnicas de organización y generación de ideas. Estructura del ensayo expositivo y argumentativo. Producción de ensayos.

-El informe académico. Las normas APA.

Formato pedagógico:

TALLER: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. en Inglés

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

La perspectiva histórica es de fundamental importancia para comprender tanto en las relaciones entre Sociedad, Estado y Educación, como en las identidades y prácticas docentes, a la luz de su desarrollo histórico y político. 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 pedagógicas en la conformación de la enseñanza en las escuelas y de la docencia.

Desde la perspectiva histórica su abordaje permite la desnaturalización de las prácticas y los formatos escolares posibilitando la formulación de preguntas y habilitando la discusión sobre diferentes formas de posicionarse frente a los mismos.

Por otra parte, la perspectiva política, es fundamental, ya que pone en el centro del análisis la educación y los sistemas educativos como política pública. 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 saberes y el campo político a lo largo de la historia.

Contenidos prioritarios

- Perspectivas historiográficas de la Educación en América Latina. El concepto de modelo de desarrollo. Dos modelos de desarrollo antagónicos: América y España en el S .XV. El modelo educativo de la Colonia.
- Crisis de la hegemonía del modelo Colonial. De la Revolución de Mayo a la consolidación del Estado Nacional. Diferentes corrientes pedagógicas y distintas experiencias educativas.
- El modelo agro-exportador. Consolidación y modernización del Estado Nacional. La hegemonía del Proyecto de la generación del 80. El impacto del positivismo en la constitución del Sistema Educativo Argentino. La corriente normalista y sus heterogeneidades. El debate pedagógico en los inicios del Siglo XX. Experiencias alternativas en el campo educativo. La sindicalización docente.
- La participación política de la ciudadanía. La Reforma Universitaria: su impacto en el campo pedagógico-político latinoamericano. El declive del positivismo. El surgimiento de la Escuela Nueva. La función política de la educación. Los límites del modelo agro - exportador: el golpe de 1930 la restauración nacionalista: implicancias en la sociedad y la educación. El incipiente modelo de industrialización por sustitución de importaciones.
- El modelo de Estado Benefactor. Los procesos de industrialización como políticas de Estado: sus implicancias en las relaciones sociales y educativas. Las Escuelas técnicas, la CONAOP y la Universidad Obrera. La reorganización sindical docente.
- El modelo desarrollista. La educación como inversión. El auge de la planificación educativa. La legitimación política de la Educación Privada. La creación del CONET. Las revoluciones culturales de los '60: su impacto en las relaciones sociales y la educación. Diferentes experiencias pedagógicas democráticas.
- El modelo económico de la trans- nacionalización. El golpe de Estado de 1966. La doctrina de la seguridad nacional: su impacto en el campo educativo. Los resultados inesperados: movimientos políticos radicalizados y revisionismo histórico. El problema de la dependencia externa. La "transición democrática" del '73 al '76.
- El modelo económico financiero. La dictadura y el vaciamiento político, cultural, económico y educativo. El terrorismo de Estado. Las modificaciones en el orden instrumental y expresivo en el campo educativo.
- La crítica institucionalizada al modelo económico - financiero y al Estado autoritario. La democracia y la libertad como articuladoras de la paz social. El Congreso Pedagógico como herramienta para recuperar demandas y propuestas para el campo educativo.
- El modelo económico-financiero de los '90. El retiro del Estado y su reemplazo por el Mercado como articulador mayor de las relaciones sociales. Ley Federal de Educación y su impacto en diferentes dimensiones del campo educativo.
- Realidad educativa en los actuales escenarios. Ley de Educación Nacional Nº 26206. Modificaciones en las funciones y objetivos de la Educación en los distintos niveles. Los modos de articulación con los procesos globalización y fragmentación social.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área, Prof. en Pedagogía especializado en el área, Prof. de Historia especializado en el área.

PSICOLOGÍA

Esta unidad curricular incluye articuladamente contenidos propios de la disciplina Psicología y Psicología del aprendizaje. Se abordará el estudio de diferentes teorías sobre el desarrollo cognitivo y social del sujeto con especial énfasis en los procesos y modos de aprendizaje de los sujetos y los contextos de escolarización.

Contenidos prioritarios

- La psicología: los contextos de su surgimiento. Su objeto de estudio. Las estructuras y procesos cognitivos. Diferentes respuestas teóricas a las preguntas: qué es aprender y cómo se aprende. Principales debates sobre la constitución de la mente humana: conexionista, computacional y de la narratividad.
- La arquitectura de la mente humana: las representaciones y las notaciones de la información. La memoria, el olvido y la evocación. Tipos de información: datos, símbolos, procedimientos, imágenes, episódica, semántica. Los mapas cognitivos, los esquemas y algoritmos, los modelos mentales, los guiones.

-El problema de la información o conocimientos previos en el aprendizaje escolar. El problema del cambio conceptual. Las representaciones, la significatividad y el problema de "lo diverso" como oportunidad de aprendizaje. La perspectiva sociocultural: el núcleo del sentido común como expresión del sentido común. El problema del conocimiento distribuido: la escritura como caso de las notaciones externas.

-Los procesos de aprendizaje y su vinculación con la constitución de la subjetividad e identidad del sujeto. La perspectiva de Bruner sobre el aprendizaje y los contextos de escolarización. El desarrollo del pensamiento estratégico. El despliegue de procedimientos cognitivos básicos: los procesos de resolución de problemas, la construcción de analogías y metáforas, el despliegue de la memoria constructiva, el pensamiento analógico y abductivo, el conocimiento de dominios específicos. El desarrollo del pensamiento reflexivo sobre los modos de conocer: la representación y la abstracción y recursividad. Importancia de los procesos de metacognición y estrategias de aprendizaje. Las inteligencias múltiples.

-El aprendizaje y su vinculación con el lenguaje como instrumento de representación y comunicación. Las perspectivas sobre la adquisición del lenguaje: estructuralista, funcionalistas, innatista. La importancia del lenguaje en el desarrollo de la función simbólica. Pensamiento y lenguaje: la perspectiva vygotskiana.

-La "Psicología cultural": la acción mediada en contextos diversos y en las interacciones sociales. La motivación y el aprendizaje. Aprendizaje, currículo y medios. La institución educativa y la alfabetización cognitiva. La cognición en la práctica y las cogniciones distribuidas: aportes de Lave y Salomón. La Educación Secundaria y su función de educar en y para la multiculturalidad. Modelos de educación multicultural desde la antropología de la educación y de la cultura.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Psicología, Psicopedago/ a, Prof. en Psicología educacional, Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN SOCIAL Y SU ENSEÑANZA

Como señala Pierre Carrier⁸, introducir en el aula productos multimedia, tener una computadora o Internet, no es garantía de eficacia pedagógica y menos aún de innovación. La eficacia pedagógica no se decreta, aún cuando se juegue mágicamente con los pretendidos poderes de la tecnología. Se construye, lo que implica un trabajo pedagógico específico.

Por lo tanto se abordará en esta unidad curricular un primer nivel vinculado a los procesos de alfabetización digital, centrado en el desarrollo de competencias de carácter procedimental o instrumental; un segundo nivel relacionado con el uso educativo de las TICs para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y un tercer nivel vinculado a la reflexión crítica acerca de las implicancias de las TICs en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas. En este nivel se trata de dotar a los estudiantes de un marco de análisis crítico que les permita desarrollar criterios propios de utilización y producir o participar en proyectos con TICs acordes con dichos criterios. Se trata de sumar una visión de investigación y análisis a las prácticas docentes, por lo cual esta unidad curricular se desarrollará en articulación con los otros campos de la formación, especialmente con las áreas curriculares y las prácticas docentes.

Contenidos prioritarios

-Nuevas tecnologías de la comunicación: impactos y cambios sociales. La sociedad planetaria y el control tecnológico. Reflexión crítica acerca de las implicancias de las TICs. en el contexto actual y en la vida cotidiana de los sujetos y las instituciones educativas.

- Posibilidades comunicativas y sincronía con sujetos que están en otros contextos. La riqueza audiovisual propia de los códigos de comunicación de los niños y jóvenes. El poder de organizador de los tiempos y ritmos individuales de trabajo (interjuego entre sincronía y asincronía) dentro y fuera de las instituciones educativas. El acceso a innumerables recursos e información disponibles en tiempos acotados.

-El uso instrumental de las TICs. para el desarrollo de trabajos de los estudiantes; incluyendo la preparación de materiales; informes, etc.

-El uso didáctico de las TICs. como potenciadoras de la enseñanza. Producción de materiales para la enseñanza teniendo en cuenta las especificidades de cada campo disciplinar, cada ciclo e la Educación Primaria y los modelos didácticos que se desarrollan.

-La enseñanza de habilidades y competencias para el desarrollo de trabajo colaborativo entre pares y con docentes como la creación de redes comunicacionales asistidas por las TICs para

⁸ Pierre Carrier Jean. (2003) Escuela y Multimedia. España. Siglo XXI editores.



ANEXO I

el desarrollo profesional, que atiendan necesidades particulares de grupos de expertos y novatos; pares; especialistas en áreas de contenidos; etc.

Formato pedagógico:

TALLER: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Informática, Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área, Analista de Sistemas.

FILOSOFÍA

En esta unidad curricular se abordarán los problemas filosóficos, con especial énfasis en los aportes de la filosofía contemporánea. Introducir en el proceso formativo los problemas del mundo contemporáneo permitirá a los destinatarios de la oferta fortalecer y jerarquizar el ejercicio de la profesión docente, situándose de modo crítico en el escenario actual, desde una racionalidad dialógica y una actitud anticipatoria, contribuyendo al desarrollo de la universalidad de la condición humana a la que todos los sujetos tienen derecho.

Contenidos prioritarios

*Los rasgos del discurso filosófico: rigor lógico, totalización, sistematicidad, criticidad. Filosofía y lenguaje.

*Los principales problemas y disciplinas filosóficas.

*La cosmovisión grecolatina como base de la cultura occidental.

*El mundo medieval: la subordinación de la filosofía a la religión. Crisis del mundo medieval y surgimiento del renacimiento.

*Los problemas de la modernidad. La visión científico-técnica del mundo y sus consecuencias.

*La filosofía contemporánea: "el sentido y el lenguaje" como dimensiones constitutivas de la experiencia humana.

*Las filosofías del lenguaje.

*Las filosofías contemporáneas y su impacto en lo educativo

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Filosofía, Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área.

SOCIOLOGÍA

La práctica docente es una práctica social inscrita en el sistema educativo, en una relación de efectos mutuos con la estructura y dinámica social. La perspectiva sociológica es un aporte fundamental para la comprensión de la escolarización y de sus efectos en la conservación y transformación de la estructura social, en sus dimensiones económicas, políticas y sociales. Además, esta dinámica atraviesa las prácticas mismas, en el nivel micro- social de las escuelas. En este sentido es fundamental acercarse a estos problemas a partir de la articulación entre educación y sistema social, analizando los factores sociales que determinan lo que sucede en el sistema educativo y por otra parte, el impacto que tiene la institución escolar en la sociedad.

Contenidos prioritarios

- Perspectiva histórica y epistemológica de la Sociología y de la Sociología de la Educación. Teorías, conceptos y métodos específicos.

- Las relaciones entre Educación y Sociedad. Diferentes enfoques teóricos y metodológicos: marxismo, neo marxismo, funcionalismo, estructural-funcionalismo, interaccionismo simbólico

- Teorías sociológicas contemporáneas: Los intentos de síntesis entre posturas objetivistas y subjetivistas: su impacto en la educación. Perspectivas latinoamericanas

- La reestructuración de las sociedades contemporáneas: problemáticas socioeconómicas y culturales. Nuevas identidades sociales. Los conflictos sociales y sus distintas manifestaciones en la actualidad. Su incidencia en los procesos educativos.

- La crisis del Estado moderno. Subsidiariedad del Estado frente al Mercado. Fragmentación social. El debilitamiento del poder socializante y subjetivante de la institucionalidad moderna. Los procesos de constitución de subjetividades en la escena contemporánea: los nuevos modos de concebir y vivir el espacio y el tiempo y la tensión entre lo público y lo privado.

- La función social de la escuela en la perspectiva argentina de la actualidad. Los procesos de segmentación y fragmentación educativa.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Sociología, Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Se recuperan aquí múltiples aportes de diversos espacios curriculares previos, agregando como nuevos contenidos aquellos que contribuyan en el sentido de la doble reflexión que en él se promueve. Esto es, por una parte, se lo concibe como un ámbito en el que se posibilite la reflexión sobre la acción humana en diferentes espacios sociales. Como parte de esto, el análisis del propio actuar en el ámbito de la docencia desde distintas posturas éticas, ha de constituirse en una herramienta fundamental para el desarrollo profesional del estudiante próximo a titularse. Por otra parte, es un ámbito que convoca a reflexionar en torno a temáticas y contenidos que los futuros docentes abordarán próximamente con sus alumnos de escuelas primarias.

Contenidos prioritarios

- El planteo sobre la condición humana: características. La constitución del sujeto ético, político y jurídico.
- La Ética y la Moral. Una aproximación a las teorías Éticas: Ética Formal, Ética existencialista, Ética utilitarista y Ética del discurso.
- Tensiones entre Éticas de máximos y Éticas de mínimos. La construcción de una "Ética Pública". La racionalidad dialógica frente a los problemas de la moralidad.
- La política y el derecho como ética de lo colectivo. El debate en torno a la prioridad de "lo justo", respecto de "lo bueno". Teorías de la justicia. Aportaciones de la Teoría política. Regímenes políticos.
- El poder político. Conceptos de poder y estado. El Estado y la democracia. Estado de derecho y Constitución. La Constitución Argentina. El Gobierno: Formas de gobierno y régimen político. El sistema federal. La política y las prácticas democráticas a escala local, provincial y nacional. Formas de gobierno.
- La fundamentación de los derechos humanos. La universalización de los derechos humanos.
- Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos. La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la condición humana.
- Los derechos civiles y políticos. Los derechos sociales. Derechos de tercera generación. Derechos del niño. Ley N° 26.061
- Los instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana: el MERCOSUR. La causa de recuperación de las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur. El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos que quebraron el orden constitucional y la defensa del Estado de Derecho y de los Derechos Humanos, en concordancia con la Ley N° 25.633.
- La ciudadanía en la actualidad y sus cambios en el tiempo. El ejercicio de la ciudadanía: las tensiones entre los derechos y las responsabilidades de los sujetos. El problema del derecho a petionar y a circular: la responsabilidad pública. El problema de la seguridad vial: la trasgresión de las normas y la ausencia del estado como garante del cumplimiento de las mismas. La responsabilidad individual, social y política. Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos.
- La ética en relación al medio ambiente, la biología, la salud, el género, la cultura, la ciencia y tecnología, el lenguaje y la comunicación, los medios masivos de comunicación entre otros.
- La profesión docente: capacidades y actitudes propias del ejercicio de la docencia. Profesionalidad vs. Profesionalización: profesionalidad, derechos y garantías.
- La ética profesional. Presencia ética en los modelos relacionales pedagógicos prescriptos y reales en la cotidianidad de la escuela y el aula. Las normas en la escuela. El docente-actor social. Normas en relación al ser estudiante, a la práctica educativa profesional, al docente como trabajador. El problema de la autonomía. El compromiso del educador con los resultados de los aprendizajes de los alumnos, con la educación para la formación de un ciudadano emancipado, la actuación en la esfera pública y la convivencia democrática.
- La enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana en la Educación Secundaria. Las situaciones problemáticas y el análisis de casos, como estrategias de enseñanza. Las competencias teóricas, hermenéuticas y argumentativas. La participación como recurso y contenido. El aprendizaje y la experiencia en valores.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. en Formación Ética y Ciudadana, Prof. en Historia especializado en el área, Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área. Abogado con especialización en docencia.

ESPACIO DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL I y II

CULTURAS Y ESTÉTICAS CONTEMPORÁNEAS

Esta unidad curricular abordará el tratamiento de distintos lenguajes artísticos, musicales, teatrales y cinematográficos en la formación en tanto se constituyen en mediadores de la transmisión "por la experiencia". Asimismo incorporará el análisis de los medios de comunicación, la ideología que subyace en los discursos y los formatos en que los expresan. Se ubica como eje la formación de la dimensión estética potenciando la sensibilidad, la creatividad y la imaginación de los estudiantes.

Contenidos prioritarios

- El hombre como sujeto productor y consumidor de cultura. La cultura como instancia organizadora de la identidad y la sociedad. Cultura y Nación. Tensión y equilibrio entre tradición-innovación. La cultura como producción de símbolos: los sistemas de valoraciones. El sujeto cultural: actor e intérprete.
- La percepción y el saber estéticos. Los códigos de la percepción, de la representación y del saber en la cultura visual. El condicionamiento cultural. El arte entendido como categoría histórica. Semiosis del arte y de la cultura. Culturas visuales: espacio, forma, imagen, color.
- Estéticas contemporáneas: un espacio-tiempo plural. Manifestación del arte contemporáneo. La cultura como bien de mercado. Nuevos actores culturales, nuevo público, nuevos temas. Ruptura con la tradición artística: el impresionismo, el post-impresionismo. Las vanguardias históricas: fauvismo, expresionismo, surrealismo, dadaísmo. La nueva tendencia: el cubismo. Las neovanguardias: arte abstracto. La nueva estética industrial: art déco. Nacimiento del diseño industrial. La arquitectura contemporánea. El urbanismo del siglo XX y XXI. Características de la ciudad del futuro. El surgimiento de nuevos lenguajes artísticos y estéticos: del cine a los juegos virtuales. Tradiciones, innovaciones y resignificaciones.
- Los lenguajes expresivos, la tecnología y la información. El papel de los distintos lenguajes en la pluralidad cultural: la música, la plástica, la literatura, el teatro, el cine, la fotografía, la moda. Elementos y características. Organización de los distintos lenguajes: textura, color, técnicas bi y tridimensionales. El espacio virtual. La palabra que comunica el lenguaje plástico. El espacio público: los medios de comunicación. Lo público y lo privado. La circulación de lo estético en los medios de comunicación. Ideología y comunicación. Discurso público y poder. El discurso publicitario. El afiche.
- Arte, historia y estéticas actuales. Las nuevas culturas juveniles y el papel de la música en la cultura contemporánea: el rock, el punk, el "underground". La cultura hip hop. El grafiti como palabra dada a los que no tienen voz.

Formato pedagógico:

TALLER: estará integrado por dos docentes. (Cada uno contará con una asignación horaria de 5hs.)

Perfiles de titulación: Prof. de Artes visuales. Prof. de Plástica. Lic. en Comunicación Social

LITERATURA LATINOAMERICANA Y ARGENTINA

Esta unidad curricular abordará la lectura, el intercambio y la discusión sobre las producciones de la literatura contemporánea argentina y latinoamericana, que permitirá a los estudiantes una aproximación a los hechos históricos y sociales vinculados a nuestra realidad, trabajados a partir de la ficción.

Contenidos prioritarios

- Idiosincracia de los pueblos americanos anteriores al contacto con España: un modelo distinto al europeo. Literatura de la América indígena, en lenguas: náhuatl, maya-quiché y quechua-aymara. Vinculación temática con autores actuales.
- La Conquista: lo novedoso, la diversidad. Primeros autores. Cronistas. Inca Garcilaso de la Vega. Sincretismo e hibridación en las creencias y el idioma.
- La búsqueda de una identidad y una expresión propias. El neoclasicismo, el romanticismo y su vinculación con las independencias americanas y la organización de los países.
- Los géneros originales: la Gauchesca, el Modernismo americano, el Modernismo brasileño. El folletín, y la pulverización del narrador: Manuel Puig. Roberto Arlt: una mirada original sobre Buenos Aires y el ser argentino.

- El discurso poético en la sensibilidad latinoamericana y argentina. Distintos autores de todas las épocas Poéticas. Estilos. Tendencias.
- Novela, cuento y teatro en el siglo XX. Movimientos: El Indigenismo, el Criollismo, el Naturalismo, el Boom latinoamericano, el Neobarroco, las vanguardias. Autores varios.
- Vinculaciones con cuentistas norteamericanos que han influido en la narrativa del resto de América.
- La literatura y sus temas en el sur de la Argentina, ¿regionalismo o universalidad? La inmigración, los aventureros. La Patagonia vista por otros escritores nacionales como Sylvia Iparraguirre y Eduardo Belgrano Rawson.

Formato pedagógico:

SEMINARIO: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Prof. en Castellano, Literatura y Latín. Prof. y/ o Licenciado en Letras. Prof. en Lengua y Literatura.

B- CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA: LA DISCIPLINA ESPECÍFICA, LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA Y LOS SUJETOS DE APRENDIZAJE DEL NIVEL PARA EL QUE SE FORMA.

Se detallan a continuación las unidades curriculares, sus descriptores, la propuesta de los contenidos, sus formatos pedagógicos, los perfiles de titulación requeridos y la carga horaria.

Integra 25 unidades curriculares, 6 con régimen de cursado anual y 19 de cursado cuatrimestral. Las mismas son:

- * **PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUC. SECUNDARIA (CUATRIMESTRAL)**
- * **LENGUA ESPAÑOLA (CUATRIMESTRAL)**
- * **SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA I (ANUAL)**
- * **SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA II (ANUAL)**
- * **SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA III (ANUAL)**
- * **MORFOLOGÍA Y SINTAXIS DE LA LENGUA INGLESA I (ANUAL)**
- * **MORFOLOGÍA Y SINTAXIS DE LA LENGUA INGLESA II (ANUAL)**
- * **FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I (CUATRIMESTRAL)**
- * **FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II (CUATRIMESTRAL)**
- * **FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III (CUATRIMESTRAL)**
- * **DICCIONARIO (CUATRIMESTRAL)**
- * **DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA INGLESA (CUATRIMESTRAL)**
- * **SOCIEDAD Y CULTURA DE LOS PUEBLOS DE HABLA INGLESA (CUATRIMESTRAL)**
- * **LITERATURA DE HABLA INGLESA I (CUATRIMESTRAL)**
- * **LITERATURA DE HABLA INGLESA II (CUATRIMESTRAL)**
- * **LITERATURA DE HABLA INGLESA III (CUATRIMESTRAL)**
- * **SEMIOLÓGICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO (CUATRIMESTRAL)**
- * **SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA I (CUATRIMESTRAL)**
- * **SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA II (CUATRIMESTRAL)**
- * **PSICOLINGÜÍSTICA (CUATRIMESTRAL)**
- * **NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (CUATRIMESTRAL)**
- * **INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (ANUAL)**
- * **EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (CUATRIMESTRAL)**
- * **EDI: I (CUATRIMESTRAL)**
- * **EDI: II (CUATRIMESTRAL)**

DESCRIPTORES DE LAS UNIDADES CURRICULARES

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta unidad curricular aborda las problemáticas contemporáneas de la Educación Secundaria, la relación entre la cultura, la sociedad y la escuela, y la diversidad en todas sus manifestaciones y su impacto en lo educativo.

Contenidos prioritarios

- Las finalidades de la Educación Secundaria: Ley de Educación Nacional N° 26.206. Modalidades de la Educación Secundaria.



ANEXO I

- Problemáticas contemporáneas de la educación secundaria. Desaparición del sentido hegemónico acerca del papel de la escuela secundaria y de lo que significa una "buena escuela", un "buen docente" y una "buena enseñanza".
- La problemática del fracaso escolar en el nivel secundario. Repitencia, sobre-edad, abandono y otros índices que lo expresan. La apatía generalizada y la falta de credibilidad en la oferta cultural y académica.
- Desigualdades entre las escuelas de este nivel al interior de la Jurisdicción y entre las Jurisdicciones. Progresivo abandono de la escuela pública estatal por parte de las clases medias urbanas.
- La función política de la educación en los diferentes contextos sociales e histórico – políticos. El lugar de la escuela en el campo cultural y social. De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. Distintas manifestaciones de la diversidad: étnica, etaria, corporal, de género, lingüística, socio-cultural, ideológica, religiosa, política. El respeto por la diferencia y lo diferente: el discurso de la tolerancia.
- La relación cultura, sociedad y escuela. El surgimiento de nuevas identidades culturales. Las diferencias culturales en la escuela.
- El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos en concordancia con el Artículo 54 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Las relaciones de igualdad, solidaridad y respeto entre los sexos. Convención sobre la eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las leyes N° 24.632 y N° 26.171.

Formato pedagógico

SEMINARIO: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

- Prof. y/ o Lic. en Ciencias de la Educación con especialización y /o antecedentes en el área.
- Prof. y / o Licenciado en Sociología

LENGUA ESPAÑOLA

La reflexión sobre el lenguaje promueve el manejo consciente y seguro de la lengua y esto aumenta la eficiencia comunicativa, de modo que, los contenidos gramaticales están orientados a la construcción de saberes y habilidades en relación a una mejor recepción y producción discursiva.

Esta unidad curricular, dictada en lengua materna, abordará su construcción morfosintáctica y el análisis textual, con el objeto de establecer diferencias con la lengua inglesa y profundizar el manejo de la lengua materna.

Contenidos prioritarios

*La ciencia lingüística. Objeto de estudio y métodos. Significación personal y social del lenguaje. La lingüística del siglo XX: principales corrientes. El acto de enunciación y las competencias del hablante. Las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. El evento comunicativo. Dialectos y estilos. Lengua estándar. Norma. Situación comunicativa y evento comunicativo.

*La descripción del sistema de la lengua como instrumento de reflexión acerca de los hechos del lenguaje. La gramática textual. Niveles de descripción del texto: sintáctico (superestructuras), semántico (cohesión y coherencia, organización de la información) y pragmático (actos de habla, enunciación). Comparación con el sistema de la lengua inglesa.

*El texto como objeto de estudio. Discurso, texto y contexto. Tipos de textos y funciones del discurso. Dimensiones y niveles textuales. Tipologías del texto.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente

Perfiles de titulación docente:

Profesor en Castellano, Literatura y Latín. Profesor y/ o Licenciado en Letras. Prof. de Lengua y Literatura

SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA I

Esta unidad curricular, dictada en inglés, abordará contenidos que contribuyan al desarrollo lingüístico y comunicativo del inglés, indispensable para la actividad docente profesional. A través de estrategias de reflexión sobre los hechos del lenguaje se potenciará el monitoreo autónomo y efectivo a partir de un nivel de desarrollo lingüístico intermedio superior supuesto al inicio de la formación docente. Los aportes de las diferentes ciencias del lenguaje,

serán el sustento teórico que permitirá un aprendizaje integrado de la lengua inglesa y de las metodologías para su enseñanza.

Contenidos prioritarios

- Competencia lingüística y comunicativa. Las cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura. Aproximación cercana a la fonología, gramática y léxico del hablante nativo de la lengua extranjera, objeto de la formación.
- Textos de tipo receptivo (auténticos) y productivo.
- Estrategias de comprensión y producción de la lengua oral y escrita. Apreciación y análisis de textos auténticos, literarios y no literarios informativos y expositivos. Distintos portadores textuales. Reglas de puntuación. Redacción de guías temáticas y párrafos. Análisis de textos. Oralidad y escritura. Textos narrativos y descriptivos: características, análisis y producción. Redacción de cartas formales e informales. Producción de breves discursos orales. Lectura comprensiva de cartas, anuncios, artículos periodísticos, cuentos y novelas.
- Características y uso de todos los tiempos y aspectos verbales. Verbos idiomáticos. Verbos modales. Oraciones condicionales. Voz pasiva. Estilo directo e indirecto.
- Pronombres, sustantivos, adjetivos, adverbios, preposiciones, conjunciones, conectores: características y usos.
- Expresiones idiomáticas de uso cotidiano, proverbios, dichos.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación

*Profesor en Inglés

SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA II

En esta unidad curricular -dictada en inglés- se profundizará el manejo lingüístico y comunicativo del inglés con el fin de responder adecuadamente a las exigencias de situaciones comunicativas más complejas. Partiendo de la tarea comunicativa a resolver, a través de la selección adecuada de estrategias, se fortalecerá la capacidad para gestionar procesos de comprensión y producción, orales y escritos, recuperando el error como proceso de aprendizaje. Esto supone el uso de los conocimientos provenientes del sistema lingüístico y de las metodologías para su enseñanza.

Contenidos prioritarios

- Competencia lingüística y comunicativa. Las cuatro macrohabilidades: escucha, habla, lectura y escritura, considerando el sistema lingüístico (fonética, fonología, morfología) para el abordaje de textos receptivos y productivos.
- La narrativa: características. Tiempos verbales narrativos. Expresiones idiomáticas. "Collocation". Comparación. Sinónimos. Frases preposicionales. Cláusulas de participios.
- Oraciones subordinadas sustantivas, cláusulas subordinadas con relativos, cláusulas subordinadas adverbiales.
- Procesos de lectura y comentario de textos literarios, de crítica literaria y de textos no literarios: informativos y expositivos de autores contemporáneos y/o no contemporáneos. Distintos portadores textuales.
- Producción y evaluación del discurso oral y escrito expositivo e informativo. Expresión libre sobre temas de actualidad. Proyectos grupales.
- Variedades del idioma inglés. Lenguaje formal e informal. Registros de la lengua.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación

*Profesor en Inglés

SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA III

En esta unidad curricular -dictada en inglés-, se trabajará en la complejización de las cuatro macrohabilidades abordadas en los espacios precedentes manteniendo la articulación de contenidos provenientes de las diferentes disciplinas relacionadas con la Ciencias del Lenguaje. A partir del análisis de textos auténticos se acrecentará el vocabulario general y específico en la búsqueda del reconocimiento y la producción de las sutilezas semánticas de la lengua inglesa y de las metodologías para su enseñanza.

Contenidos prioritarios



ANEXO I

- Competencia lingüística y comunicativa. Las cuatro macrohabilidades.
- Funciones de la lengua. Expresiones idiomáticas. Verbos preposicionales: características y usos.
- Procesos de lectura y análisis de textos vinculados a otros campos disciplinares. Interpretación y crítica de textos. Procesos de redacción de textos argumentativos. Utilización de recursos estilísticos en la producción de textos orales y escritos. Lectura, análisis y crítica de textos auténticos de registros varios. Realización de proyectos grupales.
- El discurso académico oral. Presentaciones orales de textos académicos. Apoyaturas tecnológicas.
- Identificación, clasificación, comparación, sistematización y producción de significados discursivos y actitudinales de la entonación.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación

*Profesor en Inglés

MORFOLOGÍA Y SINTAXIS INGLESA I

Este espacio curricular -dictado en inglés- constituye una introducción a las Ciencias del Lenguaje, donde se estudian los principales problemas que ofrecen los fenómenos de la lengua. Se hará referencia a los abordajes de las distintas corrientes y enfoques de la Lingüística Contemporánea.

Además se caracterizarán las líneas fundamentales del estudio científico del lenguaje, la teoría lingüística como modelo observacional, descriptivo y explicativo, y el estudio del lenguaje como constructo psicológico y biológico, y se reforzará la idea de la provisionalidad del conocimiento científico.

En este marco, se focalizará en los procesos morfológicos y sintácticos de la lengua inglesa, su caracterización, las relaciones jerárquicas, unidades, categorías y funciones, así también como en la gramática textual. Se abordará la lógica de la lengua en términos de los parámetros establecidos desde la gramática universal como desde la variación paramétrica, utilizando variedad de oraciones y textos para el análisis y sistematización.

Contenidos prioritarios

*Lengua y lenguaje.

*Gramática de la lengua Inglesa: niveles, conceptos y recursos fundamentales del análisis gramatical. Relación entre los diversos niveles estructurales del sistema lingüístico.

*Nociones básicas: texto, discurso, clase, rango, función gramatical.

*Elementos de la oración. Distintos patrones.

*Clases de oraciones: simple, compuesta y compleja.

*Oraciones condicionales.

*Voz directa e indirecta. Voz activa y pasiva.

*El sistema verbal en la lengua inglesa.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación

*Profesor en Inglés

MORFOLOGIA Y SINTAXIS INGLESA II

En esta unidad curricular dictado *en inglés* se continuará el desarrollo del análisis de la morfología y sintaxis. Se pondrá el énfasis en los aspectos complejos y periféricos de la estructura del inglés, estableciendo relaciones con la teoría lingüística general.

Se analizarán las relaciones lógicas dentro de la sintaxis, la estructura profunda, intermedia y de superficie, desde los aportes teóricos de las más relevantes corrientes gramaticales. Se abordará la estructura del léxico y su poder generador de estructuras sintácticas, las relaciones referenciales dentro de la oración entre categorías explícitas y vacías y se explicará el fenómeno de agramaticalidad en términos de la (no) observancia de principios lingüísticos universales.

Contenidos prioritarios

-Lengua y lenguaje. Funciones de la lengua.

-El campo de la lingüística y su relación con otras ciencias.

-Análisis morfosintáctico y semántico.



ANEXO I

- El problema de la ambigüedad de la lengua inglesa.
- Sistema sintáctico de la lengua inglesa. Relaciones jerárquicas, unidades, categorías y funciones.
- La oración compleja.
- Categorías inflexionales y derivacionales. Morfemas. Procesos morfológicos generativos.
- Distintos tipos de vocablos: formación, significado y uso. Funciones dentro de la oración.
- Gramática textual. Tema y rema. Proceso, participante y circunstancia.
- Estructura de la información. Modelos y análisis.
- Objetivos y análisis de distintos enfoques gramaticales.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA

En las unidades curriculares destinadas al estudio de la fonética y fonología inglesa se trabajará la adquisición y aprendizaje de la fonología de la lengua inglesa junto con los procesos de transferencia positiva y negativa desde el español como lengua materna. La sistematización de los procesos fonológicos junto con el manejo del alfabeto fonológico internacional habilitará a los alumnos para expresarse en el idioma extranjero utilizando el sistema fonológico de sonidos, entonación y ritmo propios del mismo.

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I

Esta unidad curricular abordará el reconocimiento del alfabeto fonológico internacional y los mecanismos de producción del habla con especial énfasis en las vocales.

Contenidos prioritarios

- *El alfabeto fonético. Clasificación y descripción de sonidos: vocales y consonantes.
- *Mecanismos del habla. Anatomía y fisiología de la producción del habla.
- *Fonología descriptiva y contrastiva.
- *Patrones rítmicos y de entonación.
- *Transcripción fonológica.

Formato pedagógico:

Taller: estará a cargo de dos docentes que contarán con una designación de 6hs. cátedra cada uno. Trabajarán en dos comisiones en instancias teóricas y prácticas de laboratorio a los efectos de realizar un seguimiento personalizado de los cursantes en función de los procesos de aprendizaje de la fonología de la lengua inglesa. En el caso de presentarse un proyecto con un solo docente, contará con la asignación de 12hs. para trabajar con las dos comisiones.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II

La unidad curricular integrará los contenidos globales tratados en el espacio anterior. Se profundizarán los conceptos teóricos de fonemas y alófonos del inglés estándar con especial énfasis en las consonantes.

Abordará aspectos más analíticos y puntuales como la acentuación de palabras simples, complejas y compuestas, las formas débiles y fuertes, la elisión, asimilación y comprensión.

Se iniciará el reconocimiento de las funciones discursivas de la fonología con especial énfasis en las funciones interaccional y transaccional en distintas variedades discursivas.

Contenidos prioritarios

- *Las consonantes inglesas, clasificación y descripción.
- *Procesos fonológicos.
- *Fonología descriptiva contrastiva. El sistema prosódico/segmental. Acentuación. Ritmo y entonación.
- *Transferencia positiva y negativa desde el español como lengua materna.
- *Transcripción fonológica.

Formato pedagógico:

Taller: estará a cargo de dos docentes que contarán con una designación de 6hs. cátedra cada uno. Trabajarán en dos comisiones en instancias teóricas y prácticas de laboratorio a los



ANEXO I

efectos de realizar un seguimiento personalizado de los cursantes en función de los procesos de aprendizaje de la fonología de la lengua inglesa. En el caso de presentarse un proyecto con un solo docente, contará con la asignación de 12hs. para trabajar con las dos comisiones.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III

Esta unidad curricular, dictada en inglés, integrará los contenidos globales de los espacios anteriores y pondrá el énfasis en aspectos más analíticos y puntuales. Se profundizarán las funciones discursivas de la fonología, con especial atención a los aspectos interaccionales y transaccionales en distintas variedades discursivas.

Contenidos prioritarios

- Entonación. Características y significado.
- Patrones de entonación típicos, tanto para la comprensión como para la producción.
- Ritmo y acento. Énfasis.
- Entonación y estructura del discurso.
- Discurso y comunicación: forma y función.
- Transcripción fonológica.

Formato pedagógico:

Taller: estará a cargo de dos docentes que contarán con una designación de 6hs. cátedra cada uno. Trabajarán en dos comisiones en instancias teóricas y prácticas de laboratorio a los efectos de realizar un seguimiento personalizado de los cursantes en función de los procesos de aprendizaje de la fonología de la lengua inglesa. En el caso de presentarse un proyecto con un solo docente, contará con la asignación de 12hs. para trabajar con las dos comisiones.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

DICCIÓN INGLESA

En esta unidad curricular se abordará la profundización de aspectos puntuales de la entonación y pronunciación de diversos textos orales de la lengua Inglesa apuntando a la identificación, clasificación, comparación, sistematización y producción de los significados discursivos y actitudinales de la entonación. Se pondrá el énfasis en la anticipación de posibles errores, su diagnóstico y posibles estrategias remediales.

Contenidos prioritarios

- Fonología descriptiva y contrastiva.
- Producción y reflexión sobre el discurso oral. Estrategias de mejora y adecuación a través de la participación en mesas de discusión, debates, exposiciones y comentarios sobre temas de actualidad, diálogos, simulaciones, narraciones y presentaciones de obras literarias y teatrales, narraciones ficcionales y no ficcionales, etc.
- Técnicas y prácticas de dicción. Estrategias remediales.
- Transcripción fonológica.

Formato pedagógico:

Taller: estará a cargo de dos docentes que contarán con una designación de 6hs. cátedra cada uno. Trabajarán en dos comisiones en instancias teóricas y prácticas de laboratorio a los efectos de realizar un seguimiento personalizado de los cursantes en función de los procesos de aprendizaje de la fonología de la lengua inglesa. En el caso de presentarse un proyecto con un solo docente, contará con la asignación de 12hs. para trabajar con las dos comisiones.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA INGLESA

En esta unidad curricular –dictada en Inglés– se abordará la didáctica del campo disciplinar, poniendo especial énfasis en los procesos y estrategias que permitan la construcción de las competencias lingüísticas, comunicativas y pragmáticas. Se pondrá especial énfasis en la adquisición de estrategias y recursos para la enseñanza, incorporando las tecnologías de la información y la comunicación social como posibilidades de acceso al conocimiento.

Contenidos prioritarios

- *Didáctica de la Lengua Inglesa: Aportes de las diferentes escuelas.
- *Metáforas sobre el aula y la clase de lengua. Trayectorias de los alumnos y fracasos en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua extranjera Inglés. La pedagogía del dossier de fotocopias. La materialidad y el contenido de los textos escolares.
- *Los métodos de enseñanza de la lengua inglesa: el enfoque comunicativo. El carácter relacional de la sintaxis y la comprensión reflexiva de su funcionamiento en la lengua en uso. Relación de la construcción sintáctica con los actos de habla de la lengua en uso. La articulación entre la gramática de la oración y la gramática del texto.
- *Diseño, concreción y evaluación de actividades de enseñanza. Secuenciación, alcance, relación y organización de los contenidos teniendo en cuenta criterios epistemológicos, psicológicos y pedagógico-didácticos. Mediadores: el uso de la tecnología en la enseñanza de la lengua. Contextos de uso de la lengua inglesa. Alternativas metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. La oralidad, la escritura y la lectura en la alfabetización lingüística de la lengua inglesa.
- *Didáctica de la literatura: La didáctica de la literatura en la Educación Secundaria. La discusión en torno a la tradición "literatura juvenil". La ausencia de la enseñanza de la literatura en la escuela y en los textos escolares. El desarrollo de las capacidades literarias: estrategias de animación de la lectura. Criterios de selección de un corpus literario. Diseño de actividades de enseñanza. Mediadores. Contextos. Concreción de propuestas de enseñanza de literatura.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

-Profesor en Inglés.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA I

En esta unidad curricular se abordarán las características actuales de los sujetos de la educación secundaria en relación a los procesos identitarios, la construcción de subjetividades, las nuevas adolescencias y familias y su impacto en lo educativo.

Contenidos prioritarios

- La psicología como ciencia: su objeto de estudio, métodos y técnicas. La psicología evolutiva: contexto histórico de su aparición. Métodos de investigación: la observación, el método clínico y el método experimental. La psicología experimental y positivista: los conceptos de crecimiento, desarrollo y maduración. El conductismo y la psicología de la Gestalt. Corrientes actuales.
- La constitución de la subjetividad: el interjuego dialéctico entre internalización, objetivación y externalización. La construcción de la identidad y la diferencia. Conceptos y problemáticas teóricas: cultura, identidad, alteridad, otredad, "blanquedad" y "narcisismo" de la negación y la tolerancia. Identidad y memoria. Contextos históricos y sociales de constitución de subjetividades. Contexto social, familiar y escolar. La corrosión del carácter.
- Concepciones de adolescencia a través de la historia. La adolescencia y la juventud como construcción social. La juventud: más que una palabra. Arbitrariedades punitivas. Vitalidad de lo simbólico. Poder y contrapoder. El contexto socio-cultural. Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Prácticas culturales e identidades juveniles. Estilos de comunicación. Las producciones y los productos culturales, y su influencia en la pubertad, adolescencia, juventud y adultez. Los vínculos con: la familia, el grupo de pares y los adultos.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Psicología, Psicopedagogo/ a, Prof. y/o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área. Prof. en Sociología Psicología educacional.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA II

Esta unidad curricular abordará contenidos propios de la disciplina Psicología, relativos a los procesos de constitución de los sujetos de este nivel educativo. Se centrará el estudio en los procesos cognitivos, psico-sexuales, morales y sociales del sujeto con especial énfasis en la constitución del sujeto, y su vinculación con el aprendizaje y los contextos de escolarización.

Contenidos prioritarios

Los procesos cognitivos, psico-sexuales, morales y sociales del sujeto.

- El sujeto epistémico: la Psicología genética Piaget. El desarrollo del pensamiento: las operaciones lógico-concretas y el pasaje al pensamiento formal-abstracto. El pensamiento reflexivo: la representación y la abstracción y recursividad. Los procesos de metacognición: estrategias de aprendizaje.
- El sujeto psico-sexual. Los aportes de Freud: Cuerpo y psiquismo. Inconsciente y sexualidad. Etapas del desarrollo psicosexual. Diferencias entre Freud y Lacan. La pubertad: perspectivas teóricas. La adolescencia: cambios, mitos y realidades. El desarrollo de la identidad sexual. Adolescencia, juventud y adultez. Escuela, sexualidad y género. El embarazo en la adolescencia y el problema de la interpretación de las necesidades.
- El sujeto moral y político: desarrollo de la moralidad: el problema de la autonomía y la dependencia. Valores y actitudes. Los jóvenes y las normas. El juego y las normas. Asunción de criterios valorativos y principios morales. El rol del "otro generalizado" en la construcción y asunción de criterios valorativos y principios morales. La violencia generalizada y su impacto en la escuela. La "inimputabilidad" generalizada. La cultura del esfuerzo. La escuela como espacio posibilitador de la construcción de normas en vistas al ejercicio de la de la ciudadanía.
- Los medios de comunicación social y la formación ética, política y ciudadana. Problemáticas del mundo contemporáneo: éticas, políticas, jurídicas y socio-culturales. La violencia, la agresión y la disciplina: su influencia en el sujeto que aprende. La inimputabilidad generalizada. La propuesta de la escuela. Homogeneidad y heterogeneidad. Hacia una filosofía de la convivencia en la paz. Los jóvenes como sujetos políticos.

Formato pedagógico:

ASIGNATURA: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Psicología, Psicopedagogo/ a, Prof. y/o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área. Prof. en Sociología Psicología educacional.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

En esta unidad curricular –dictada en castellano- se abordará la problemática de la integración escolar del sujeto con necesidades educativas especiales y sus posibilidades de inclusión. Se pondrá especial énfasis en las estrategias metodológicas para el logro de aprendizajes que le posibiliten una adecuada alfabetización.

Contenidos prioritarios

- Términos y conceptos que definen la educación inclusiva.
- La práctica docente y la atención de las necesidades educativas especiales.
- El sujeto que aprende: diferentes necesidades educativas especiales.
- El debate sobre la inclusión y el discurso de la tolerancia.
- La adecuación curricular.
- La metodología de enseñanza: estrategias de enseñanza para alumnos con discapacidades de baja y alta incidencia, para los alumnos talentosos y alumnos en situación de riesgo.
- Las prácticas de inclusión escolar. Enfoques para la construcción de relaciones sociales: la articulación de la escuela común con la escuela especial.

Formato pedagógico:

SEMINARIO Y TALLER: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Prof. en Educación Especial. Prof. en Ciencias de la Educación especializado en el área.

• **PSICOLINGÜÍSTICA**

Esta unidad curricular, dictada en inglés, abordará los procesos psicogenéticos de la adquisición de la lengua materna y de las segundas lenguas.

Contenidos prioritarios

- El objeto de la psicolingüística. Métodos y modelos.
- El lenguaje humano y animal: diferencias. Adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje. La relación entre la ontogénesis y filogénesis.
- Etapas en la adquisición del lenguaje. Los primeros años de vida.
- Principios y parámetros de la adquisición. Sintaxis. Endocentricidad y linealidad. Fijación de parámetros. Parámetros propuestos: sujeto nulo, orden: núcleo-complemento, rasgos morfológicos.

- El período crítico. Diferencias en la adquisición de la lengua materna y segundas lenguas.
- Procesos cognitivos. Neurología y neurolingüística. Neurociencias. Alteraciones del lenguaje.
- Enfoques y teorías de adquisición y aprendizaje de la lengua materna y segundas lenguas: Conductistas, cognitivas, sicogenéticas y sociogenéticas.
- La adquisición del lenguaje en la infancia: los aportes de Luria y Piaget.
- Modelos de comprensión y de producción. Operaciones cognitivas y metacognitivas. El proceso de lecto-comprensión. Entornos cognitivos. Información léxica y enciclopédica. Instrumentos de evaluación de la comprensión lectora. El proceso de producción del texto escrito.
- La interlengua: Teorías. Aspectos sociales de la interlengua: identidad social. Aspectos del discurso y psicolingüísticos de la interlengua. Universales tipológicos.
- La Gramática Universal. Hipótesis sobre el período crítico. Diferencias individuales en la adquisición de la segunda lengua: etnografía del habla. Estrategias de aprendizaje. El rol de la instrucción.

Formato pedagógico:

Area: estará a cargo de dos profesores en trabajo interdisciplinario, desempeñando en forma conjunta su función en el aula, siendo responsable el profesor de Inglés, con el objeto de enriquecer con aportes teóricos del campo de la Psicología y de la Lengua Inglesa, respecto de la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua.

Perfiles de titulación:

*Prof. en Inglés. Prof. en Psicología con especialización en el área.

- **SEMIOLOGÍA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO**

En esta unidad curricular, -dictada en inglés- se trabajarán las herramientas conceptuales vinculadas a la Semiótica y Semiología. Desde Saussure, Peirce, hasta las modernas concepciones del Análisis del Discurso, considerando siempre las funciones de comunicabilidad y representación de los signos.

Contenidos prioritarios

- Herramientas conceptuales de la Semiología, la Semiótica y la Lingüística. Aproximación a conceptos propios de estas disciplinas. Saussure. El signo, sus características. Noción de valor y arbitrariedad. El signo en Peirce. Funciones del lenguaje: relación entre las funciones del lenguaje y los tipos de texto. Significado y sentido.
- Lengua en uso, cultura y sociedad. Variación dialectal y mercado lingüístico.
- Semiótica y espacio público. Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual. El mensaje público. El afiche. El lenguaje en los medios de comunicación social visuales, orales y escritos: características. Procesos de comprensión y de decodificación de los mensajes emitidos en distintos formatos.
- La prensa escrita*
- El diario como institución social. Función social y evolución histórica. Los desarrollos mediáticos del siglo XX. Tipos y clasificación según su propósito social. Circulación y lectores. Los principales diarios ingleses. Diferencias. El 'broadsheet' (de hoja ancha o formato grande) y el tabloide. La prensa seria y la prensa popular ('quality' vs. 'popular'). El diario como género complejo. Descripción topográfica. Estructura. Partes. Organización y función de los contenidos.
- El estilo periodístico. Titulares. Rasgos lingüísticos. Los géneros periodísticos. Los géneros informativos y de opinión. Criterios de identificación: perceptual, situacional, funcional, estructural, cognitivo, lingüístico.
- El discurso informativo y el discurso evaluativo ('News' vs 'comment'). La noticia (straight news story); el reportaje (feature story: de acontecimiento (fact story); de acción (action story); de citas o entrevista (quote story); reportaje corto (follow-up story)); la crónica (running story). Estructura. Esquemas textuales. Función. Estilo. Diferencias. El editorial o artículo de fondo, el comentario (commentary), el suelto o glosa (comment), el análisis, la columna. Estructura. Esquemas textuales. Función. Estilo.
- El sesgo de la prensa. La mediación de la noticia. Procesos de selección y transformación en la representación de la noticia. Valores y estereotipos. La ideología de los medios de comunicación. Roles ideológicos. Poder, ideología y dominación en el discurso.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación docente:

*Profesor en Inglés

• **SOCIEDAD Y CULTURA DE LOS PUEBLOS DE HABLA INGLESA**

En esta unidad curricular, -dictada en inglés- se abordará el estudio de la sociedad y cultura como vehículo de la expresión del pensamiento de las comunidades de habla inglesa, junto con las relaciones entre las ideas y el desarrollo socio-cultural, político y económico. Criterios de contextualización permitirán analizar la particular forma de construcción de la sociedad inglesa; sus formas de expansión y dominación, que darán cuenta de los rasgos distintivos del enfoque histórico cultural durante la modernidad clásica y los siglos XIX y XX.

Contenidos prioritarios

*Aspectos de la realidad sociocultural, política y económica durante la modernidad clásica. Formas políticas: fundamentos teóricos del absolutismo y parlamentarismo. La era Isabelina, el Anglicanismo.

*Problemas de integración con Escocia e Irlanda. La expansión ultramarina. La vida en las colonias. Conflictos de interés con las colonias americanas. España como enemigo.

*La independencia de E.E.U.U. La ética protestante y el origen del capitalismo.

*La revolución industrial y la expansión de la economía.

*Las últimas colonias: Sudáfrica, Australia, Nueva Zelanda e India. Reproducción del "estilo de vida inglés" en las colonias. El problema de la alteridad.

*La era Victoriana. Cultura de "élite" y cultura "de los pobres". Teatro, literatura, música y pintura. Vida cotidiana.

*Debate y reconstrucción después de las grandes guerras. La descolonización. La diplomacia inglesa y el pragmatismo norteamericano.

*El Inglés en el contexto latinoamericano. La cultura afro-inglesa-protestante de los pueblos caribeños. El inglés caribeño: "A Creole"

*La modernidad: expansión del inglés por los medios de comunicación en el siglo XX. Las vanguardias estéticas en la literatura y el arte. Cine clásico, moderno y posmoderno. La construcción de la "imagen" inglesa y norteamericana. La crítica a la modernidad, la cultura del rock y la expresión juvenil como nuevo actor social.

*Globalización. Conservadores y laboristas en el inicio del siglo XXI

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

LITERATURA DE HABLA INGLESA

En estas unidades curriculares, -dictados en inglés- cuyo objeto de estudio es la Literatura de habla inglesa, se profundizarán aspectos culturales tratados en el espacio de Sociedad y cultura de los pueblos de habla inglesa, y abordará la lectura de textos literarios en su dimensión textual y cultural, promoviendo la lectura de la crítica literaria como fuente de información y reflexión que permitirán desarrollar habilidades crítico-interpretativas. Las perspectivas de análisis abordarán no sólo aspectos estéticos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, retóricos, y lingüísticos, sino también la mirada desde una cultura global enriquecida por la diversidad de aportes.

Se analizarán los textos desde su contexto de producción, de manera que los alumnos tengan una visión del desarrollo socio-histórico y literario de Gran Bretaña, Norteamérica y otros países de habla inglesa.

Los contenidos que se presentan a continuación tienen por objeto rescatar los aportes de la literatura como ventana a la cultura, como expresión de la cosmovisión del mundo de sus hablantes, a la vez que les permitirá a los futuros docentes profundizar el aprendizaje y adquisición de la lengua inglesa a través de la interpretación del discurso literario y la adquisición de las metodologías para su enseñanza.

• **LITERATURA DE HABLA INGLESA I**

Contenidos prioritarios

-Teoría, análisis y crítica literaria. Características del discurso literario. El rol del lector y la búsqueda de las voces en los textos.

-Introducción al desarrollo de la tradición literaria británica.

-Contextos históricos, políticos y sociales de producción de las Obras.

-Literarias de habla Inglesa antigua: principales características. Poesía épica: rasgos distintivos. Beowulf.

-Literaturas de habla inglesa medieval: principales características. La ironía y el humor en el Prólogo General a Los cuentos de Canterbury. La mujer en Chaucer. El desarrollo de la literatura popular: las baladas.



ANEXO I

- Literaturas del habla inglesa del Renacimiento. El humanismo. La poesía Isabelina. El soneto.
- El teatro Shakesperiano. El héroe trágico: Hamlet. Ricardo III.
- El fin del renacimiento.
- Lectura y análisis de textos representativos.
- Estudio comparativo de obras y autores.
- Didáctica de la literatura.

Formato pedagógico:

SEMINARIO: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

• **LITERATURA DE HABLA INGLESA II**

Contenidos prioritarios

- *Contextos históricos, políticos y sociales de producción de las Obras Literarias de habla inglesa de los siglos XVII, XVIII y XIX. Corrientes literarias: Romanticismo, Realismo, la época victoriana.
- *La sátira en poesía y prosa: Alexander Pope, Jonathan Swift. El desarrollo de la novela: Henry Fielding, Daniel Defoe Jane Austen: *Pride and prejudice*, *Sense and sensibility*.
- *El romanticismo: William Blake, William Wordsworth, Samuel Coleridge, John Keats, Lord Byron, Mary Shelley.
- *El período victoriano: Charles Dickens, Emily Bronte.
- *Lectura y análisis de textos representativos.
- *Estudio comparativo de obras y autores.
- *Didáctica de la literatura.

Formato pedagógico:

SEMINARIO: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

• **LITERATURA DE HABLA INGLESA III**

Contenidos prioritarios

- Contextos históricos, políticos y sociales de producción de las Obras Literarias de habla inglesa del siglo XX. Modernismo. Imagismo. Simbolismo. Literatura del fluir de la conciencia.
- Los inicios de la literatura norteamericana. La poesía y el esteticismo. Nathaniel Hawthorne, Walt Whitman, Emily Dickinson, Oscar Wilde.
- Literaturas de la Primera Guerra: modernismo. Yeats, Ezra Pound, Eliot. Novelas del fluir de la conciencia: Virginia Wolf, James Joyce.
- Teatro norteamericano y británico: Bernard Shaw, Tennessee Williams, Arthur Millar, Harold Pinter, Alan Ayckbourn.
- El cuento corto: un recorrido desde la teoría de Allan Poe hasta las perspectivas feministas de nuestros días en autores de habla inglesa.
- Lectura y análisis de textos representativos.
- Estudio comparativo de obras y autores.
- Didáctica de la literatura.

Formato pedagógico:

SEMINARIO: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación:

*Profesor en Inglés

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

En esta unidad curricular se abordará la problemática de la educación sexual desde un abordaje integral desde una mirada inclusiva de múltiples dimensiones y desde los significados y valoraciones sociales que permitan abordar la sexualidad desde una reconstrucción histórica de las inequidades sociales en la distribución de papeles y oportunidades desiguales para varones y mujeres. Se abordarán además los modos de expresión, encuentro y cuidado sexual, las infecciones de transmisión sexual, y el marco legal que ampara la exigibilidad en el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos.

Contenidos prioritarios



ANEXO I

- La escuela y la promoción de la salud. Líneas de acción para la Educación Sexual en la escuela. El marco legal.
- Adolescencias: diversas realidades que construyen múltiples adolescencias. La caída de una representación del futuro. Adolescencia, capital social y construcción de ciudadanía.
- La sexualidad a partir de las ciencias. La sexualidad integral. Pedagogías de la sexualidad. Valoraciones sociales sobre el cuerpo, lo femenino, lo masculino, los vínculos, las emociones.
- Iniciación sexual. Formas de encuentro, cuidado y modos de expresión sexual. El embarazo adolescente: formas de prevención. Abordaje médico y legal de situaciones de embarazo.
- Infecciones de transmisión sexual: VIH/SIDA y otras. Formas de prevención y detección de las mismas. Los derechos humanos y su relación con el VIH/SIDA.
- El género, la sexualidad y la discriminación. Diferencia sexual y espacios pedagógicos. La igualdad de oportunidades en la inserción de la estructura social y el reconocimiento de los diversos derechos sociales que amparan con especificidad a las y los adolescentes. Prevención y tratamiento de la violencia de género.

Formato pedagógico:

TALLER: estará a cargo de dos docentes.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área. Prof. y/o Licenciado en Biología especializado en el área.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Esta unidad curricular abordará los procesos de Investigación Educativa desde una perspectiva etnográfica, que les posibilitará reconocer a la realidad de la enseñanza como altamente compleja, problematizando la misma con el aporte de enfoques, conceptos, y metodologías de trabajo, que redefinen la percepción, el análisis, la comprensión, la interpretación de los procesos educativos y del contexto que los determina. Incorporar la actitud y la práctica de la investigación como un componente sustantivo del desempeño profesional implica instrumentar al docente para generar estrategias de abordaje y de construcción de alternativas ante las situaciones problemáticas escolares que se planteen.

Contenidos prioritarios

- La investigación en el aula y en la escuela. La articulación entre investigación y docencia. El docente como un profesional capaz de investigar sobre su práctica profesional.
- La perspectiva etnográfica en la Investigación Educativa. El trabajo de campo: participar para observar y observar para participar. De la observación participante a la objetivación participante. Estrategias de recolección de la información: la observación participante y la entrevista en profundidad.
- La "problematización" de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje. El registro etnográfico como articulación dialéctica entre teoría y empiria, y como documento de trabajo para desmitificar lo naturalizado como obvio. El compromiso y la responsabilidad con los resultados de los aprendizajes de los alumnos.
- Los procesos de desnaturalización de la cotidianeidad escolar: "los deberes y las consignas", el cuaderno de clase, el uso del tiempo, los espacios y los recursos disponibles. Los rituales y los actos escolares.
- La investigación etnográfica de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje. La construcción de la mutua reflexividad. Articulación dialéctica de categorías teóricas /interpretaciones y categorías "nativas".
- El diseño del proyecto de investigación etnográfica: procesos de descripción e interpretación y reflexividad como configuradores del objeto.
- La construcción y comunicación de conocimientos. La producción del discurso: la escritura etnográfica.
- El uso de los resultados de la investigación educativa: crítica y autocrítica de la práctica docente. El conocimiento como productor de teorías, y de políticas socialmente vinculantes.

Formato pedagógico:

SEMINARIO: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación: Prof. y/ o Licenciado en Ciencias de la Educación especializado en el área.

ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL III y IV

PRODUCCIÓN ACADÉMICA



ANEXO I

En esta unidad curricular –dictada en inglés- se abordará el tratamiento de la producción de distintos tipos de géneros y estilos del discurso, sus características, sus usos y funciones en diferentes contextos. Se realizará además un análisis crítico de la relación discurso-ideología y poder.

Contenidos prioritarios

-Género y estilo en el Discurso. La dimensión textual. La variación lingüística del discurso según las dimensiones del contexto social. Significado y función de los textos.

-Lo genérico y lo estilístico (como manifestaciones de lo social y de lo individual). El estilo discursivo. La vaguedad en el discurso como estrategia pragmática. Precisión vs. vaguedad. Ambigüedad vs. vaguedad. Rasgos léxico-gramaticales. Usos.

-La problemática del género (*gender*) del hablante. El habla de las mujeres. Rasgos lingüísticos estereotípicos. Distintos enfoques: dominio y diferencia. El enfoque preformativo. La construcción de roles de género. Género e ideología.

-*El ensayo y el artículo*

-El género argumentativo-expositivo. Principios retóricos. Contexto y expectativas. Texto y audiencia. Rasgos lingüísticos significativos. El ensayo. Distintas tipologías clásicas según su función, contenido, estructura, desarrollo y estilo. El ensayo argumentativo: balanceado, de opinión, de solución a problemas. El ensayo reflexivo: narrativo-descriptivo y formal. Abstracto, discursivo y por asociación de ideas. El ensayo literario. El ensayo versus el artículo. Distintos tipos de artículo. El artículo de opinión. El artículo científico. El resumen.

-Indagación y producción de discursos argumentativos y expositivos.

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación docente:

*Profesor en Inglés

HISTORIA DE LA LENGUA INGLESA

En esta unidad curricular –dictada en Inglés- se abordará el contexto histórico de surgimiento, los procesos de cambio y evolución de la lengua inglesa, la variedad y diversidad del idioma Inglés en el contexto internacional, y la relación entre las lenguas y los procesos históricos.

Contenidos prioritarios

-Perspectiva histórica: Las lenguas germánicas. El Inglés Antiguo, Medio, Moderno y Contemporáneo

-Cambios fonológicos. Cambios morfológicos y en la sintaxis. Cambios semánticos. Procesos de ampliación del vocabulario y formación de palabras.

-El impacto de los acontecimientos históricos en la lengua.

-La Perspectiva sociolingüística: La perspectiva intercultural. Variación de géneros (*genre*, *gender*) Variedades regionales.

-El Inglés como lengua internacional.

-Las representaciones de variedades en la literatura, en Internet y en los medios.

-La intertextualidad: Diferentes formas de abordar un tema según forma de presentación- Similitudes y diferencias

-Relación texto- contexto: Selección y análisis de casos a partir de la literatura

Formato pedagógico:

Asignatura: estará a cargo de un docente.

Perfiles de titulación docente:

*Profesor en Inglés

C- CAMPO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

La Práctica Profesional Docente se constituye en el eje vertebrador y articulador de la propuesta formativa.

Se detallan a continuación las unidades curriculares, sus descriptores, los contenidos prioritarios, sus formatos pedagógicos, los perfiles de titulación requeridos.

Integra 4 unidades curriculares con régimen de cursado anual. Las mismas son:

* PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE I

*PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE II



ANEXO I

**PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE III* **PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE IV*

La Práctica Profesional Docente es en primer lugar, el espacio real de ejercicio de la profesión en el cual "se aprende enseñando". Este "aprender enseñando" supone aprender a enseñar con otros que están enseñando en situaciones reales de trabajo, permitiendo al futuro aspirante a la docencia la paulatina construcción del rol profesional. Debería entenderse entonces, como un ámbito de protagonismo institucional que genere acciones concretas de conectividad respecto del "texto territorial".

En segundo lugar, este "aprender enseñando", es la actividad de enseñanza donde hacen síntesis y se contrastan los saberes que paulatinamente se van construyendo y desarrollando en el campo de la Formación Básica General, el Campo de la Prácticas Docentes y en el Campo de la Formación Específica, garantizando la articulación dialéctica: Práctica-Teoría-Práctica. Este campo de trabajo es de carácter sustantivo para la constitución y desarrollo de capacidades y actitudes básicas y específicas.

Desde esta perspectiva, la práctica profesional docente, en tanto campo de formación, se piensa como un proyecto que aporte y participe estratégicamente en el desarrollo de aprendizajes culturales y ciudadanos en los territorios donde se inscribe. Una práctica profesional que, inscrita en un proyecto educativo institucional, promueva un vínculo activo respecto de los cambios científicos, tecnológicos y culturales tanto locales como globales.

El desarrollo del campo profesional y su sustentabilidad implica, entre otras cuestiones, un fuerte componente político de trabajo interinstitucional -jurisdiccional y local- con actores provenientes de los ámbitos administrativo, formativo y académico científico. En esta dirección, es condición necesaria que este proceso forme parte del desarrollo político - estratégico del nivel de Educación Superior de la jurisdicción.

Una propuesta que entiende la educación de los/as ciudadanos/as como aquella que intenta producir articulaciones sustantivas entre formación académica y los requerimientos y problemas emergentes tanto del contexto comunitario como del campo profesional. Esta búsqueda de integración, propone una especial atención a la articulación Práctica-Teoría-Práctica. Articulación que propicie un significativo salto, entre construcción de saberes escolares y los requerimientos de los diferentes "universos extraescolares". Ello implica que los procesos formativos se concreten a través del acercamiento de los estudiantes a situaciones reales de trabajo y a contextos y problemáticas socio-culturales concretas.

Entre otras cuestiones, son estos sentidos los que "ubican" a la práctica profesional desde su punto de partida y en todas sus dimensiones de desarrollo, como una práctica social y política.

Desarrollar el vínculo entre los campos académico, ciudadano y laboral, desde un proceso formativo donde se implica e implica la práctica profesional, significa asumir el desafío de producir una propuesta que se inscriba en los siguientes ejes estratégicos:

Vinculación con el nivel educativo para el que se forma al docente;

Participación, promoción y problematización del desarrollo de las escuelas de la zona de influencia donde se inscriben los institutos;

Promoción y construcción de "lo ciudadano", en tanto deberes y derechos del sujeto como parte de la organización educativa y la comunidad.

Pensar la práctica profesional docente, en el marco de las orientaciones teóricas y metodológicas, posibilita visualizar y reflexionar sobre la dimensión política que este campo implica. Implicancias que deben aludir a una construcción concertada de aquello que se entiende como conocimiento significativo de las diferentes ofertas formativas. Dicha construcción se viabiliza a través de la planificación e implementación de la práctica profesional, en clara clave interinstitucional.

Estos movimientos institucionales que, en el marco del proyecto político de la Educación Superior de la Jurisdicción, deberían constituirse como un dispositivo de trabajo que involucre diferentes actores locales y jurisdiccionales vinculados a la oferta formativa en su dimensión pedagógica e institucional. Dispositivo que se "reconozca" en la trama local, para mejorar el proceso educativo, en tanto identificación, planificación, desarrollo y evaluación del proyecto.

Desde una sustantiva responsabilidad del instituto, en el marco de las orientaciones político-estratégicas de la jurisdicción, la práctica profesional docente asume los siguientes criterios para su desarrollo:

-Progresivo acercamiento, a lo largo de toda la formación, al campo profesional al que se orienta la carrera y las diferentes situaciones problemáticas socio-culturales que "atravesan" la comunidad.

-Materialización de espacios propios de la Formación General que, en fuerte conectividad con los espacios pertenecientes al Campo de la Formación Específica y del Campo de las Prácticas Profesionales, recorran todo el proceso formativo.

-Planificación y "puesta en juego", a manera de síntesis, de los saberes pertenecientes a los campos de la formación básica común y la especializada.



ANEXO I

-Desarrollo de momentos específicos de formación que, en el marco de los espacios curriculares propios del campo, viabilicen el despliegue de niveles de interrogación y conceptualización cada vez más complejos, en función de la práctica. Reflexión acerca de un desarrollo que tome como marco el proyecto institucional y las situaciones del contexto comunitario que la práctica intenta problematizar.

-Identificación del objeto y del conjunto de procesos científicos y tecnológicos que se involucran en la diversidad de situaciones de aprendizaje que se abordan. Cuestión que posibilite dar cuenta del carácter histórico, social y político de las diferentes acciones que se desarrollen.

-Presencia continua y concreta de la institución formativa, a través de procedimientos de gestión administrativa y de actores institucionales que asuman la coordinación de la práctica, en todo el proceso.

-Disponibilidad de recursos humanos, recursos materiales y simbólicos que requieran las diferentes instancias de la práctica.

-Criterios que permitan a la Práctica Profesional Docente indagar, problematizar y construir estrategias vinculadas al propio proceso formativo, al ejercicio ciudadano y al futuro profesional, así como, al desarrollo del ejercicio profesional –en clave de aprendizajes de contenidos culturales socialmente validados-, donde se inscriben las diferentes acciones educativas.-

Consideraciones del itinerario de las prácticas profesionales docentes:

Las prácticas profesionales docentes que, en función de los formatos que asuman constituirán la singularidad de sus itinerarios, deberán dar cuenta de las siguientes "componentes":

- Ofrecer un acercamiento al campo de actuación profesional donde se inscribe la formación para este nivel educativo;
- Desarrollar acciones de servicio donde los estudiantes y la institución participen y/o generen diferentes instancias de trabajo en las escuelas destino y el contexto de influencia;
- Implementar instancias de reflexión, en clave de una evaluación entendida como momento y como noción que atraviesa todo el proceso de la práctica.

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE I

En esta unidad curricular abordará en primera instancia el tratamiento de diferentes líneas teóricas que permitan el análisis de la institución educativa del nivel secundario, en particular en relación a las diferentes conceptualizaciones que se han dado de ella, a las funciones sociales que cumple, a las características que se le asignan y a las relaciones que establece con la comunidad. Se abordarán simultáneamente las metodologías y técnicas de recolección y análisis de la información.

En segunda instancia, se posibilitará la primera inmersión de los estudiantes en contextos de práctica, guiados por el profesor de práctica y los docentes orientadores de las escuelas destino, constituyéndose en el primer acercamiento al futuro ámbito laboral al que aspiran los estudiantes, constituyendo un capítulo importante del proceso de socialización profesional. Les permitirá observar los determinantes del ejercicio de la profesión docente, las características de la institución, de los sujetos destinatarios de la oferta y del contexto sociocultural de la zona de influencia. Se implementará bajo la modalidad de Pasantía, entendida como un espacio compartido de formación docente entre los actores de las Escuelas de Educación Secundaria, los aspirantes a la docencia y los docentes formadores del ISFD desde una perspectiva que intenta resignificar la relación Práctica- Teoría- Práctica, de modo tal que esta relación se constituya en objeto de indagación, análisis y aproximaciones teóricas al campo de lo educativo.

Contenidos prioritarios

- La institución como norma internalizada de regulación social. La organización como movimiento hacia lo posible. El juego dialéctico entre la invariancia y el cambio. Los límites del "inedito" viable respecto de las demandas de los actores y de las instituciones. Su vinculación con los procesos de constitución de la ciudadanía.
- La institución educativa del nivel secundario. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución educativa.
- Dimensiones de análisis de la institución educativa. La dimensión administrativa y organizativa: las dinámicas de funcionamiento y las modalidades de gestión. La dimensión política de la institución: las normas, la circulación de la información y sus relaciones con el poder y el conflicto. El control del orden. El tratamiento de la beligerancia. El voto como forma democrática de resolución de los estados de beligerancia y la construcción de acuerdos. Estrategias de articulación entre las "mayorías y las minorías". La responsabilidad política, pedagógica y administrativa de las instituciones y actores que

constituyen el sistema educativo. Documentación del docente y del alumno. Prácticas administrativas en la institución educativa. El uso instrumental de las TICs. en la gestión administrativa y el procesamiento de la información académica y organizacional.

- La dimensión pedagógico didáctica de la institución educativa. Gestión del currículo y de las prácticas de enseñanza y su articulación con el proyecto educativo de la escuela. La problemática del fracaso escolar en el nivel secundario. Repitencia, sobre-edad, abandono y otros índices que lo expresan.
- Dimensión socio-comunitaria: ruptura de la alianza entre escuela y familia. La escuela como constructora de puentes de acceso a "otros mundos posibles". Las reuniones de padres. Los proyectos institucionales como posibilidad de equidad en el acceso a los bienes materiales y simbólicos de la cultura global.
- Las metodologías y estrategias para la indagación de la realidad educativa. Instrumentos de recolección de las informaciones empíricas primarias y secundarias en las escuelas y la comunidad: la observación no participante, la entrevista, la encuesta, la narrativa, el análisis documental: acceso a datos estadísticos y a distinto tipo de fuentes.
- Estrategias de sistematización de la información cualitativa y cuantitativa: Informes. La presentación de la información: El uso instrumental de las TICs.

Formato pedagógico

SEMINARIO Y TRABAJOS DE CAMPO: estará integrada por dos docentes.

Perfiles de titulación:

Profesor en Ciencias de la Educación especializado en Análisis Institucional

Profesor en Ciencias de la Educación especializado en Investigación

Eje que articula la experiencia:

La práctica profesional docente y el contexto educativo:

Las dimensiones políticas, sociales y económicas del sistema educativo y el escenario concreto de la oferta cultural y académica de la escuela de Educación Secundaria.

Encuadre:

En el 1er. año los alumnos/ as inician su primer acercamiento a las Instituciones de Educación Secundaria.

Recorrido crítico:

Actividades de los docentes a cargo de la Práctica Profesional I:

-Concertación de las actividades mediante acta acuerdo entre el ISFD y la Institución receptora de los pasantes, que incluye los acuerdos de los profesores involucrados en la experiencia.

-Constitución de los pasantes en parejas y distribución consensuada de las mismas en las Instituciones receptoras, teniendo en cuenta la ubicación geográfica de las mismas, el domicilio de los pasantes y los medios de comunicación disponibles de los mismos por parte del equipo docente de La Práctica Profesional Docente I

-Comunicación formal a la Institución receptora de la nómina de los pasantes.

-Inserción de los pasantes.

Actividades de los alumnos/as:

*Mapeo: En un plano de la ciudad, ubicar geográficamente las escuelas de Educación Secundaria y área de cobertura de este nivel educativo.

*Entrevistas: las mismas tratarán de recabar información sobre:

-Finalidades y objetivos de la Educación Secundaria.

-Características de la Institución y el contexto de influencia.

-El Proyecto Educativo y estado de desarrollo.

-El docente y el alumno de la Educación Secundaria: sus representaciones como sujetos participativos de la oferta educativa.

Destinatarios: directivos, supervisores, docentes, padres, alumnos e integrantes de la comunidad educativa.

*Observación no participante: Situaciones de la vida cotidiana de la Institución

*Producción de informes.

Actividades de docentes y alumnos/as:

*Los insumos recogidos serán objeto de reflexión, investigación y proposición de alternativas innovadoras con los equipos docentes de La Práctica Profesional Docente y de los espacios de Historia de la Educación Argentina e Institución Educativa.

*Elaboración -con los docentes de la Práctica Profesional Docente- de un informe de devolución de la experiencia que se compartirá con el equipo directivo y los docentes de las Instituciones receptoras que compartieron las pasantías.

Evaluación, socialización y acreditación:

La evaluación de la Práctica Profesional Docente I será numérica: con 7 (siete puntos) como mínimo de aprobación y atenderá a los siguientes criterios:

- compromiso con la propia formación.
- respeto por los principios y objetivos tanto de la Institución Receptora como del Instituto Formador.
- coherencia, cohesión y fluidez en la comunicación oral y escrita.
- respeto por los tiempos y espacios acordados en la concreción del proceso de la Pasantía.
- honestidad intelectual, de procedimientos y actitudes.
- atención a lo diverso.
- uso y distribución de la información respetando la dimensión ética, política y jurídica de las instituciones.
- interacción institucional respetando los ámbitos y niveles de participación propios de la vida democrática.
- aportaciones novedosas en el proceso.
- claridad conceptual y teóricamente fundada en los procesos de argumentación en la producción de los informes escritos.

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE II

En esta unidad curricular se abordará la problemática de lo grupal y del trabajo en equipo, desarrollando capacidades de coordinación de los grupos y propiciando el trabajo colaborativo en la asunción paulatina del rol -que desempeñarán en el futuro ejercicio profesional- al que aspiran los estudiantes. El pasaje por la experiencia de la práctica como observador participante y ayudante pedagógico colaborador del docente en ejercicio en una primera etapa, y en una segunda etapa en la asunción de la situación de enseñanza en parejas pedagógicas "marca" y de alguna manera "inaugura" la trayectoria profesional de cada sujeto.

Esta trayectoria iniciará procesos de formación a través del desarrollo de experiencias y resoluciones prácticas de programación de la enseñanza y organización de actividades en el aula: estudios de caso, micro enseñanza o simulaciones, y en los cuales se "juegue" con momentos de desarrollo desde una lógica práctica de cómo son y cómo se hacen las cosas, y momentos de reflexión, en los cuales se "suspende", se toma distancia de la práctica, y se la analiza desde postulados teóricos, para volver a ella con renovadas alternativas, constituyendo un proceso dialéctico entre Práctica-Teoría-Práctica.

Permite además, vivenciar los determinantes del ejercicio de la profesión docente con el acompañamiento de sus formadores y de los docentes en ejercicio. Por ello, un lugar importante en el diseño de estrategias de intervención, la ocuparán los docentes de las escuelas receptoras en calidad de observadores en algunos momentos, e interviniendo con los profesores de práctica en el asesoramiento del diseño de las propuestas de enseñanza de los estudiantes en otros momentos.

Contenidos prioritarios

- El grupo como institución y en el marco de las instituciones.
- El grupo de aprendizaje: estructura y función. Los momentos del trabajo grupal. La problemática vincular: relación roles / vínculos. Semiótica de lo grupal.
- La coordinación de los grupos de aprendizaje. Estilos y liderazgos.
- La observación participante y la ayudantía como práctica grupal.
- Documentos Curriculares Nacionales. El currículum Jurisdiccional. El DCI. El diseño de la propuesta curricular anual en el área disciplinar.
- La programación de la enseñanza. La problemática de la articulación entre ciclos: los campos disciplinares y sus relaciones. Construcción de ejes organizadores de los contenidos que atraviesen los distintos años de la escolaridad, al interior de cada área de conocimiento y en relación con otros campos del saber.
- La programación y evaluación de la enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en las distintas áreas. Criterios e instrumentos.
- La enseñanza en parejas pedagógicas como práctica grupal.
- La documentación de experiencias de las prácticas a través de las TICs.

Formato pedagógico

SEMINARIO Y PRÁCTICAS DOCENTES: estará integrado por dos docentes.

Perfiles de titulación:

Profesor en Ciencias de la Educación especializado en Psicología de los grupos y las instituciones y en Didáctica. Profesor en Inglés.

Eje que articula la experiencia:

***El docente y el contexto institucional y áulico: aproximaciones a la enseñanza
Qué se prescribe enseñar en Lengua y la Literatura Inglesa, a quién, cómo y para qué, en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.***

Encuadre:

La Ayudantía Pedagógica y la Práctica de Ensayo Pedagógico se desarrollará en dos espacios: la Institución Educativa de Educación Secundaria y el Instituto Formador. Estos cambios de escenarios significan también cambios metodológicos, en tanto que, en la Institución Educativa se intervendrá desde una lógica práctica y en el Instituto Formador se intervendrá desde una lógica teórica, para desarrollar una reflexión e investigación sobre las prácticas concretadas, y volver a intervenciones prácticas con alternativas de mejora. Es por ello que los aspirantes a la docencia se insertarán en las instituciones y permanecerán a lo largo del cursado de la Práctica Profesional Docente II, con actividades que se complejizarán gradualmente, de modo que puedan situarse con la mayor proximidad posible al ejercicio del rol profesional.

En este sentido se realizará una experiencia de Ayudantía Pedagógica en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en el primer cuatrimestre y una paulatina asunción del rol con Prácticas de Ensayo Pedagógico en el segundo cuatrimestre, en escuelas de Educación Secundaria.

Recorrido crítico:

Primera etapa: Ayudantías pedagógicas

Actividades a cargo de los docentes de la Práctica Profesional Docente II

-Concertación de las actividades mediante acta acuerdo entre el ISFD y la Institución Receptora de los practicantes, que incluye los acuerdos de los profesores involucrados en la experiencia.

-Comunicación formal a la Institución Receptora de la nómina de los practicantes.

-Inserción de los practicantes.

Actividades a cargo de los alumnos/as:

*Entrevistas: las mismas tratarán de recabar información sobre:

-Estado de construcción y desarrollo del DCI de la Institución y del diseño curricular de aula del docente, con producción de informes.

Destinatarios: directivos y docentes

*Observación no participante de situaciones de enseñanza

-Registro de observaciones de los distintos espacios institucionales, profundizando las observaciones áulicas en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

*Relevamiento de datos de las experiencias de aprendizaje de las carpetas y/ o cuadernos de los alumnos/as: se recabarán datos sobre las características de las actividades, las consignas que las orientan, teorías de la enseñanza y teorías del aprendizaje que subyacen en las mismas, y las formas de producción escrita, entre otras; con producción de informes.

*Inicio de un trabajo compartido con el docente del aula en los procesos de enseñanza -tarea sobre la cual llevarán una crónica- tratando de incorporar aportaciones novedosas respecto de: selección de mediadores, de estrategias metodológicas y construcción compartida de propuestas de enseñanza, y de propuestas evaluativas de los aprendizajes de los alumnos.

*Participación en actividades institucionales como actos escolares, actividades socio-comunitarias, administrativas, con producción de informes.

Actividades de docentes y alumnos/as:

*Los insumos recogidos serán objeto de socialización, reflexión, investigación y proposición de alternativas innovadoras con los equipos docentes de La Práctica Profesional Docente II, Psicología evolutiva, y de los espacios de las áreas curriculares.

Segunda etapa: Prácticas de Ensayo Pedagógico

Actividades a cargo de los docentes de la Práctica Profesional Docente II

-Constitución de los practicantes en parejas y distribución consensuada de las mismas en las Instituciones receptoras, teniendo en cuenta la ubicación geográfica de las mismas, el domicilio de los pasantes y los medios de comunicación disponibles de los mismos por parte del equipo docente del Módulo La práctica profesional docente II.

- Los docentes de la Práctica Profesional II y los docentes de las áreas curriculares orientarán a los practicantes en los procesos de diseño de las propuestas de enseñanza.
- El equipo docente de la Práctica Profesional II y el docente de la institución receptora compartirán la evaluación de las intervenciones.

Actividades a cargo de los alumnos/as:

- * Diseño de propuestas de enseñanza, concreción y evaluación de las mismas en parejas (cuando un integrante concreta su práctica, el otro realiza el registro como observador no participante, que servirá de insumo para la co-evaluación de la práctica).

Actividades de docentes y alumnos/as:

- *Los insumos recogidos serán objeto de socialización, reflexión, investigación y proposición de alternativas innovadoras con los equipos docentes de La Práctica Profesional Docente II, y de los espacios de las áreas curriculares.

Criterios de evaluación:

La evaluación de la Prácticas Profesional Docente II será numérica: con 7 (siete puntos) como mínimo de aprobación y atenderá a los siguientes criterios:

- compromiso con la propia formación,
- respeto por los principios y objetivos tanto de la Institución receptora como del Instituto Formador.
- coherencia, cohesión y fluidez en la comunicación oral y escrita,
- respeto por los tiempos y espacios acordados en la concreción del proceso de las Ayudantías Pedagógicas y de las Prácticas de ensayo pedagógico,
- honestidad intelectual, de procedimientos y actitudes,
- atención a lo diverso en todas sus manifestaciones,
- solidaridad ante los aciertos y errores, rechazando toda forma de violencia: verbal, gestual, simbólica, material, tanto desde el discurso como desde la práctica,
- uso y distribución de la información respetando la dimensión ética, política y jurídica de las instituciones,
- interacción institucional respetando los ámbitos y niveles de participación propios de la vida democrática,
- claridad en la articulación de los aportes teóricos de las áreas curriculares,
- actualización y pertinencia conceptual, metodológica y actitudinal en la concreción de las propuestas de enseñanza,
- adecuación de la propuesta de enseñanza al sujeto que aprende, la institución y su contexto,
- aportaciones novedosas en el proceso,
- claridad conceptual y teóricamente fundada en los procesos de producción de informes y argumentación sobre la información recabada,

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE III

En esta unidad curricular se abordará la legislación y organización de la escuela secundaria y el diseño, concreción y evaluación de propuestas de enseñanza contextualizadas en el ámbito de la práctica docente del aula, la institución y el contexto en la Educación Secundaria. Los estudiantes programarán clases específicas con la guía activa de los profesores de práctica y los docentes orientadores de las escuelas. Permitirá a los estudiantes el desarrollo de capacidades complejas y específicas del rol, desde una perspectiva reflexiva y crítica recuperando diferentes marcos referenciales teóricos que permitan intervenciones de enseñanza con estrategias didácticas innovadoras y relacionadas con el contexto social de escolarización en que se produce.

Contenidos prioritarios:

- La legislación y organización de la escuela secundaria. La dimensión administrativa y contable. Documentación del docente y del alumno. Las formas de organización escolar. Los procesos y la documentación organizadora de las prácticas docentes y escolares: agenda, registros, instrumentos de producción de información y comunicación. Su sentido, importancia, niveles de información y regulación de las prácticas.
- El contexto del aula: Diseño, concreción y evaluación de propuestas de enseñanza en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.
- Análisis y evaluación de las propias prácticas, socialización de las evaluaciones de las prácticas y reformulación de las propuestas de enseñanza en función de la identificación de problemas en la experiencia realizada.
- La documentación de experiencias de las prácticas a través de las TICs.
- Evaluación y acreditación de las prácticas pedagógicas.

Formato pedagógico:

PRACTICAS DOCENTES: estará integrada por dos docentes disciplinares.

Perfiles de titulación:

*Prof. en Ciencias de la Educación especializado en Didáctica. *Prof. en Inglés

Eje que articula la experiencia:

La práctica profesional docente y la enseñanza de la Lengua y la Literatura Inglesa, en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en el primer cuatrimestre, y en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria en el segundo cuatrimestre.

Encuadre:

La Práctica Profesional Docente se desarrollará en dos espacios: la Institución educativa de Educación Secundaria y el Instituto Formador. Estos cambios de escenarios significan también cambios metodológicos, en tanto que, en la Institución Educativa se intervendrá desde una lógica práctica y en el Instituto Formador se intervendrá desde una lógica teórica, para desarrollar una reflexión e investigación sobre las prácticas concretadas, y volver a intervenciones prácticas con alternativas de mejora. Es por ello que los aspirantes a la docencia se insertarán en las instituciones y permanecerán a lo largo del cursado de la Práctica Profesional Docente III, con actividades que se complejizarán gradualmente, de modo que puedan situarse con la mayor proximidad posible al ejercicio del rol profesional.

En este sentido se realizarán en forma individual Prácticas Profesionales en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en el primer cuatrimestre y Prácticas Profesionales en el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria en el segundo cuatrimestre.

La observación se convertirá en un dispositivo de trabajo que permitirá:

- articular a través de las propuestas de enseñanza, la tarea de los aspirantes, de los docentes del Instituto Formador y de los docentes de las Escuelas Receptoras.
- objetivar los presupuestos de los participantes de la experiencia, de los saberes que operan en el pensamiento práctico de cada uno y constituirlos en objetos de investigación.
- reflexionar sobre los mismos, recuperar fortalezas y debilidades, para proponer nuevas alternativas.

Recorrido crítico:

Actividades a cargo de los docentes de la Práctica Profesional Docente III

- Distribución consensuada de las mismas en las Instituciones Receptoras, teniendo en cuenta la ubicación geográfica de las mismas, el domicilio de los practicantes y los medios de comunicación disponibles de los mismos por parte del equipo docente de La práctica profesional docente III.
- Elaboración participativa y consensuada del contrato pedagógico que guiará la concreción de las Prácticas Profesionales.
- Los docentes de la Práctica Profesional Docente III orientarán a los practicantes en los procesos de diseño de las propuestas de enseñanza.
- El equipo docente de la Práctica Profesional Docente III, y el docente de la institución receptora compartirán la evaluación de las intervenciones.
- Concretar reuniones semanales con todos los practicantes para socializar las experiencias, recuperar logros y obstáculos, realizar aportaciones novedosas para las prácticas futuras.
- La evaluación y acreditación de la Práctica Profesional.

Actividades a cargo de los alumnos/as

- Elaboración participativa y consensuada del contrato pedagógico que guiará la concreción de las Prácticas Profesionales.
- Diseño de propuestas de enseñanza, concreción y evaluación de las mismas.
- Participación reflexiva y crítica en la evaluación de sus Prácticas Profesionales iniciando el proceso de Investigación educativa orientada al análisis y reflexión sobre la propia práctica.
- Asistir a las reuniones semanales de orientación y evaluación de la Práctica Profesional Docente III.
- Producción de un informe final de reflexión individual sobre su proceso de construcción del rol profesional.

Actividades de docentes y alumnos/as:

- *Los insumos recogidos serán objeto de socialización, reflexión, investigación y proposición de alternativas innovadoras con los equipos docentes de La Práctica Profesional Docente III.
- *Participación con los equipos docentes en la elaboración de un informe de devolución de la experiencia que se compartirá con el equipo directivo y los docentes que compartieron la Práctica Profesional.

Criterios de evaluación:

La evaluación de las Prácticas Profesionales de la Enseñanza será numérica, con 7 (siete puntos) como mínimo de aprobación y atenderá a los siguientes criterios:

- compromiso con la tarea con la propia formación,
- respeto por los principios y objetivos tanto de la Institución receptora como del Instituto Formador,
- coherencia, cohesión y fluidez en la comunicación oral y escrita,
- respeto por los tiempos y espacios acordados en la concreción del proceso de las Prácticas Profesionales,
- honestidad intelectual, de procedimientos y actitudes,
- atención a lo diverso en todas sus manifestaciones,
- solidaridad ante los aciertos y errores, rechazando toda forma de violencia: verbal, gestual, simbólica, material, tanto desde el discurso como desde la práctica,
- uso y distribución de la información respetando la dimensión ética, política y jurídica de las instituciones,
- interacción institucional respetando los ámbitos y niveles de participación propios de la vida democrática,
- claridad en la articulación de los aportes teóricos de cada área curricular,
- actualización y pertinencia conceptual, metodológica y actitudinal en la concreción de las propuestas de enseñanza,
- adecuación de la propuesta de enseñanza al sujeto que aprende, la institución y su contexto.
- aportaciones novedosas en el proceso,
- claridad conceptual y teóricamente fundada en la producción de los informes escritos sobre la reflexión de sus procesos de construcción del rol profesional,
- La aprobación de las Prácticas de Enseñanza será condición para aprobar la Práctica Profesional Docente III.

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE IV

En esta unidad curricular, el eje vertebrador de es la Residencia Profesional Docente que involucra la enseñanza: diseño, concreción y evaluación de propuestas de enseñanza con carácter intensivo en los distintos años de la Educación Secundaria y en diferentes contextos, la acción y actuación en la dinámica institucional y sus vinculaciones con el contexto.

Esta unidad se configura, entonces, como un laboratorio de la formación en el que el análisis crítico sobre la Práctica Profesional Docente en distintos niveles y contextos, estará articulado con las actividades de investigación sobre la propia práctica culminando con la sistematización de las experiencias y la producción de conocimientos sobre la Práctica Profesional Docente.

Contenidos prioritarios

- La práctica profesional como instancia de socialización profesional. La dimensión ética, política y jurídica de la profesión docente.
- Las prácticas pedagógicas: su especificidad. Las categorías de análisis de la práctica: epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógico-didáctica. El campo profesional.
- El diseño de las propuestas de enseñanza y sus articulaciones con el PEI, el PCI y el diseño curricular anual del docente de la escuela destino de la Residencia Profesional Docente.
- La enseñanza de los contenidos de los diferentes campos disciplinares. Variables metodológicas.
- La documentación de experiencias de las prácticas a través de las TICs.
- La evaluación de la Residencia Profesional Docente como proceso de diálogo y mejora de la enseñanza. Los criterios de evaluación. Autoevaluación y heteroevaluación. La acreditación.

Formato pedagógico:

PRÁCTICAS DOCENTES Y TRABAJOS DE CAMPO: *estará integrada por dos docentes.*

Perfiles de titulación:

Prof. en Ciencias de la Educación especializado en Didáctica. Prof. en Inglés

Eje que articula la experiencia:

La práctica profesional docente y la enseñanza de la Lengua y la Literatura Inglesa en la Educación Secundaria en distintos contextos.

Encuadre:

La Práctica Profesional Docente se desarrollará en dos espacios: la Institución educativa de Educación Secundaria y el Instituto Formador. Estos cambios de escenarios significan también cambios metodológicos, en tanto que, en la Institución Educativa se interviene desde una lógica práctica y en el Instituto Formador se interviene desde una

lógica teórica, para desarrollar una reflexión e investigación sobre las prácticas concretadas, y volver a intervenciones prácticas con alternativas de mejora. Es por ello que los aspirantes a la docencia se insertarán en las instituciones y permanecerán a lo largo del cursado de la Práctica Profesional Docente IV, con actividades que se complejizarán gradualmente, de modo que puedan situarse con la mayor proximidad posible al ejercicio del rol profesional.

En este sentido se realizarán en forma individual Prácticas Profesionales en instituciones de distintos contextos y características.

La observación se convertirá en un dispositivo de trabajo que permitirá:

- articular a través de las propuestas de enseñanza, la tarea de los aspirantes, de los docentes del Instituto Formador y de los docentes de las Escuelas receptoras,
- objetivar los presupuestos de los participantes de la experiencia, de los saberes que operan en el pensamiento práctico de cada uno y constituirlos en objetos de investigación,
- reflexionar sobre los mismos, recuperar fortalezas y debilidades, para proponer nuevas alternativas,

Recorrido crítico:

Actividades a cargo de los docentes de la Práctica Profesional Docente IV

- Distribución consensuada de las mismas en las Instituciones receptoras, teniendo en cuenta la ubicación geográfica, las características de las mismas y los contextos de influencia, y los medios de comunicación disponibles de los mismos por parte del equipo docente de la Práctica Profesional Docente IV.
- Elaboración participativa y consensuada del contrato pedagógico que guiará la concreción de las Prácticas Profesionales.
- Los docentes de la Práctica Profesional IV orientarán a los practicantes en los procesos de diseño de las propuestas de enseñanza.
- El equipo docente de la Práctica Profesional Docente IV, y el docente de la institución receptora compartirán la evaluación de las intervenciones.
- Concretar reuniones semanales con todos los practicantes para socializar las experiencias, recuperar logros y obstáculos, realizar aportaciones novedosas para las prácticas futuras.
- La evaluación y acreditación de la Práctica Profesional.

Actividades a cargo de los alumnos/as

- Elaboración participativa y consensuada del contrato pedagógico que guiará la concreción de las Prácticas Profesionales.
- El diseño, la concreción, evaluación y socialización de propuestas de enseñanza intensiva en todos los años de la Educación Secundaria en Instituciones insertas en distintos contextos.
- Concreción de actividades administrativas específicas del rol: evaluaciones, boletines, etc.
- Participación en actividades institucionales como actos escolares, actividades socio-comunitarias.
- Asistir a reuniones con padres, docentes u otras que las instituciones concreten.
- Participación reflexiva y crítica en la evaluación de sus Prácticas Profesionales orientada al análisis y reflexión sobre la propia práctica.
- Asistir a las reuniones semanales de orientación y evaluación de la Práctica Profesional Docente IV.
- Producción de un informe final de reflexión individual sobre su proceso de construcción del rol profesional.

Actividades de docentes y alumnos/as:

- *Los insumos recogidos serán objeto de socialización, reflexión, investigación y proposición de alternativas innovadoras con los equipos docentes de La Práctica Profesional Docente IV.
- *Participación con los equipos docentes en la elaboración de un informe de devolución de la experiencia que se compartirá con el equipo directivo y los docentes que compartieron la Práctica Profesional.

Criterios de evaluación:

La evaluación de las Prácticas Profesionales será numérica, con 7 (siete puntos) como mínimo de aprobación y atenderá a los siguientes criterios:

- compromiso con la tarea con la propia formación,
- respeto por los principios y objetivos tanto de la Institución receptora como del Instituto Formador,
- coherencia, cohesión y fluidez en la comunicación oral y escrita,
- respeto por los tiempos y espacios acordados en la concreción del proceso de las Prácticas Profesionales,
- honestidad intelectual, de procedimientos y actitudes,



ANEXO I

- atención a lo diverso en todas sus manifestaciones,
- solidaridad ante los aciertos y errores, rechazando toda forma de violencia: verbal, gestual, simbólica, material, tanto desde el discurso como desde la práctica,
- uso y distribución de la información respetando la dimensión ética, política y jurídica de las instituciones,
- interacción institucional respetando los ámbitos y niveles de participación propios de la vida democrática,
- claridad en la articulación de los aportes teóricos de cada área curricular,
- actualización y pertinencia conceptual, metodológica y actitudinal en la concreción de las propuestas de enseñanza,
- adecuación de la propuesta de enseñanza al sujeto que aprende, la institución y su contexto.
- aportaciones novedosas en el proceso,
- claridad conceptual y teóricamente fundada en la producción de los informes escritos sobre la reflexión de sus procesos de construcción del rol profesional,
- La aprobación de las Prácticas Profesionales será condición para aprobar la Práctica Profesional Docente IV.

12. CARGA HORARIA POR AÑOS Y CAMPOS DE LA FORMACIÓN

CAMPOS	Año	ESPACIO CURRICULAR	HS. CÁTEDRA	HS. RELOJ ANUALES	%
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	1er. año	Pedagogía Lectura y escritura académica Didáctica general Psicología	6 Cuat. (96) 4 Anual (128) 6 Cuat. (96) 5 Cuat. (80)		23,5%
	2do. año	Historia y política de la Educ. Argentina Tecnologías de la I. y la C. S.	4 Anual (128) 5 Cuat. (80)		
	3er. año	Sociología Filosofía EDI I	5 Cuat. (80) 4 Cuat. (64) 5 Cuat. (80)		
	4to. año	Formación Ética y Ciudadana EDI II	4 Anual (128) 5 Cuat. (80)		
			TOTAL:	Hs. Cátedras 1040	
CAMPO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	1er. año	Práctica Profesional Docente I	5 Anual (160)		22,5%
	2do. año	Práctica Profesional Docente II	6 Anual (192)		
	3er. año	Práctica Profesional Docente III	8 Anual (256)		
	4to. año	Práctica Profesional Docente IV	12 Anual (384)		
			TOTAL	Hs. Cátedra: 992	
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIFICA	1er. año	Prob. contemp. de la E. Sec. Sistema de la lengua inglesa I Lengua española Morfología y sintaxis ing. I Fonética y fonología ing. I	4 Cuat. (64) 5 Anual (160) 6 Cuat. (96) 5 Anual (160) 5 Cuat. (80)		54%
	2do. año	Sist. de la lengua inglesa II Morfología y sintaxis ing. II Sujetos de la Educ. Sec. I Fonética y fonología ing. II Sujetos de la Educ. Sec. II Didáctica de la Lengua y la Lit Fonética y fonolog. III	4 Anual (128) 5 Anual (160) 4 Cuat. (64) 6 Cuat. (96) 4 Cuat. (64) 5 Cuat. (80) 6 Cuat. (96)		
	3er. año	Sistema de la lengua ing. III Educación sexual integral Sociedad y cult. De los P. H. I Dicción inglesa	4 Anual (128) 4 Cuat. (64) 5 Cuat. (80) 5 Cuat. (80)		



ANEXO I

		Literatura de habla ing. I	5 Cuat. (80)		
		Nec. Educativas Especiales	5 Cuat. (80)		
		Psicolingüística	5 Cuat. (80)		
		Literatura de habla ing. II	6 Cuat. (96)		
4to. año		Investigación educativa	3 Anual (96)		
		Literatura de habla ing. III	6 Cuat. (96)		
		EDI III	5 Cuat. (80)		
		EDI IV	5 Cuat. (80)		
		Semiología y análisis del disc.	6 Cuat. (96)		
		TOTAL:	Hs. Cátedras 2.384	Hs. Reloj 1.590	
			Total hs. Reloj:	2.944	100%

13.-) ESTRUCTURA CURRICULAR POR CUATRIMESTRE Y AÑOS DE LA FORMACIÓN

PRIMER AÑO

ANUALES

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE I

LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA

SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA I

MORFOLOGÍA Y SINTAXIS INGLESA I

CUATRIMESTRALES

1ER. CUATRIMESTRE

LENGUA ESPAÑOLA

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

PEDAGOGÍA

2DO. CUATRIMESTRE

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA I

DIDÁCTICA GENERAL

PSICOLOGÍA

SEGUNDO AÑO

ANUALES

PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE II

SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA II

MORFOLOGÍA Y SINTAXIS INGLESA II

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

CUATRIMESTRALES

1ER. CUATRIMESTRE

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA II

TICS Y SU ENSEÑANZA

SUJETOS DE LA EDUC. SECUNDARIA I

2DO. CUATRIMESTRE

FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA III

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LITERATURA INGLESA

SUJETOS DE LA EDUC. SECUNDARIA II

TERCER AÑO

ANUALES

PRÁCTICA PROF. DOCENTE III

SISTEMA DE LA LENGUA INGLESA III

CUATRIMESTRALES

1ER. CUATRIMESTRE

DICCION INGLESA

SOCIEDAD Y CULTURA DE LOS P. DE HABLA INGLESA

FILOSOFÍA

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

LITERATURA DE LOS PUEBLOS DE HABLA INGLESA I

2DO. CUATRIMESTRE

LITERATURA DE LOS P. DE HABLA INGLESA II

72



ANEXO I

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
PSICOLINGÜÍSTICA
SOCIOLOGÍA
CUARTO. Año
ANUALES
PRÁCTICA PROF. DOCENTE IV
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
CUATRIMESTRALES
1ER. CUATRIMESTRE
EDI I: CAMPO DE LA FORM. GENERAL
EDI III: CAMPO DE LA FORM. ESPECÍFICA
LITERATURA DE LOS P. DE HABLA INGLESA III
2DO. CUATRIMESTRE
SEMIOLOGÍA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO
EDI II: CAMPO DE LA FORM. GENERAL
EDI IV: CAMPO DE LA FORM. ESPECÍFICA

14.- CORRELATIVIDADES ENTRE LAS UNIDADES CURRICULARES

Las mismas se definen a partir de las lógicas disciplinares, las prácticas profesionales docentes y la flexibilidad del currículum que permite distintas opciones de cursado y promoción.

<u>Para cursar</u>	<u>Debe tener regular</u>	<u>Debe tener aprobada</u>
Práctica Prof. Docente II	Práctica Prof. Docente I Pedagogía Problemáticas contemp. de la E. S. Didáctica general Psicología	-----
Práctica Prof. Docente III	Práctica Prof. Docente II Didáctica de la lengua inglesa Sujetos de la educ. secundaria I y II Todos los espacios disciplinares de 1er. año y 2do. año.	Práctica Prof. Docente I
Práctica Prof. Docente IV	Práctica Prof. Docente III	Práctica Prof. Docente II y III Todos los espacios disciplinares de 1°.
Sujetos de la educ. secundaria I	Psicología	-----
Sujetos de la educ. secundaria II	Sujetos de la educ. secundaria I	-----
Sistema de la Lengua Inglesa II	Sistema de la Lengua Inglesa I	-----
Sistema de la Lengua Inglesa III	Sistema de la Lengua Inglesa II	Sistema de la Lengua Inglesa I
Fonética y fonología II	Fonética y fonología I	-----
Fonética y fonología III	Fonética y fonología II	-----
Dicción	Fonética y fonología III	-----
Morfología y sintaxis II	Morfología y sintaxis I	-----
Psicolingüística	Psicología	-----
Literatura de habla ing. II	Literatura de habla ing. I	-----
Literatura de habla ing. III	Literatura de habla ing. II	-----
Semiología y análisis del discurso	Lengua inglesa III	-----

15.- GRADO DE FLEXIBILIDAD DEL CURRÍCULUM Y ALTERNATIVAS DE CURSADO:

A: Condiciones de ingreso:



ANEXO I

1-Formales:

- Fotocopia del DNI de la 1ra. y 2da. Hoja.
 - Fotocopia del Acta de Nacimiento
 - Fotocopia del Título de Nivel Medio, Educ. Polimodal, Examen Mayores de 25 años, o constancia de título en trámite, o constancia de alumno regular del último año de la Educación Secundaria.
 - El aspirante que adeude materias podrá ingresar condicional hasta el mes de Octubre del año en curso.
 - Asistir y aprobar el curso de Ingreso obligatorio para todas las carreras de Formación Docente.
- B: Régimen académico: condiciones de cursado, evaluación, promoción y calificación.**

a-Condiciones de cursado:

El recorrido que ofrece la propuesta curricular a los estudiantes es flexible, permitiendo diferentes opciones:

- a- regular: en todas las unidades curriculares de los tres Campos de la Formación.
- b- libre: en las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica
- c- por créditos: en las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica.
- d- el recorrido planteado por el Campo de las Prácticas Profesionales Docentes sólo podrá realizarse en la condición de alumno regular.

b-Evaluación y promoción:

- La evaluación será conceptual y numérica con dos parciales como mínimo en todas las unidades curriculares.
- El régimen de promoción combina dos modalidades: promoción directa y promoción con examen final. En las unidades curriculares que tienen los formatos pedagógicos de Trabajos de Campo, Talleres, Seminarios; la modalidad de promoción será directa. En las unidades curriculares que tienen formatos pedagógicos de Asignatura, Módulo y o formatos pedagógicos combinados como por ejemplo: Asignatura y Prácticas Docentes; la modalidad de promoción será con examen final.

c-Calificación:

La calificación será numérica: para la aprobación se opta por la escala de 7(siete) a 10(diez).

d-Requisitos y condiciones para las opciones de cursado, evaluación, promoción y calificación

Alumno regular:

- Inscribirse en esta condición.
- Aprobar conceptualmente como mínimo dos exámenes parciales o sus respectivos recuperatorios en el régimen de promoción con examen final, y numéricamente con 7 (siete) puntos en el régimen de promoción directa.
- La regularidad tendrá 5 (cinco) turnos consecutivos (se presente a examen o no) de validez para su aprobación con el programa cursado.
- La nota numérica para promocionar los espacios curriculares será de 7 (siete puntos).
- Aprobar el porcentaje de los trabajos prácticos, experiencias, trabajos de campo que en cada unidad curricular sean estipulados, que no podrá ser menor al 75%.
- Cumplir con el porcentaje de asistencia:
 - *unidades curriculares con promoción directa: 80%
 - *unidades curriculares con promoción con examen final: 70%
- En ambas modalidades de promoción, se incorporará el Sistema de Créditos, cuando el estudiante participe en Conferencias y Coloquios, Seminarios de intercambio y debate de experiencias, Ciclos de Arte, Congresos, Jornadas, Talleres, Actividades de estudio independiente; afines al desarrollo de capacidades y actitudes de la unidad curricular por la cual solicite el crédito, debiendo presentar copia debidamente certificada de los contenidos abordados y constancia de asistencia.
- En ambas modalidades de promoción se contemplará el % de asistencia por enfermedad de tratamiento prolongado, maternidad atendiendo a lo contemplado en la Ley N° 25.273 y en la Ley de cultos.
- En el caso de que el alumno perdiera su condición de regular por inasistencias o por no obtener la regularidad en las unidades curriculares con el régimen de promoción directa, la institución ofrecerá las unidades curriculares que deban ser recursadas por una sola vez, y en las unidades curriculares con examen final, una vez agotados los 5 (cinco) turnos, podrá optar por recurrar o rendir como libre las unidades curriculares previstas de aprobar en tal condición, con el programa de la unidad curricular del año en curso.

Alumno libre:

- Inscribirse en esta condición en las unidades curriculares que posibilitan esta opción.
- Presentar con 30 días de antelación los trabajos de campo, experiencias o prácticos en los casos que las unidades curriculares así lo requieran.

- El examen tendrá dos instancias: escrita y oral; ambas eliminatorias.
- La aprobación será numérica con 7(siete) puntos en ambas instancias.
- La nota de ambas instancias se promedia cuando haya alcanzado 7(siete) o más puntos.
- e-Duración de la cohorte:**-La cohorte dura 4(cuatro) años.
- El estudiante que no finalice sus estudios a los 4 (cuatro) años de haber iniciado la cohorte, tendrá hasta 2 (dos) años para finalizar su carrera con el diseño curricular con el que ha iniciado la cohorte.

16. ORIENTACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y MODALIDADES DE LA EVALUACIÓN

Acerca de la enseñanza:

"La enseñanza ha de ser significativa y con criterio de verdad, la enseñanza ha de ser crítica y con finalidades liberadoras, la enseñanza ha de mejorar el ejercicio de la ciudadanía responsable, la enseñanza ha de comprometerse con los resultados de los aprendizajes de los estudiantes"

Desde esta perspectiva la orientación metodológica que guiará la enseñanza de los formadores deberá fundarse en el planteo y resolución de problemas, más que en el aporte de la mera información y los datos, es decir superando la lógica de la explicación en aras de la lógica de la pregunta.

Por lo tanto, el empleo de los problemas en la enseñanza en las diferentes unidades curriculares, exige al docente, enseñar a los alumnos cómo encarar en forma autónoma, no sólo la solución de los mismos, sino también cómo formularlos desde una adecuada organización del conocimiento. Esta exigencia supone un conjunto de conocimientos acerca de la resolución de problemas, actividad que el sujeto social desarrolla desde que nace en la cotidianeidad individual y social, -pues, en cada etapa de su vida se le plantean dificultades que debe sortear-, tanto en la paulatina construcción y configuración de su personalidad, como en su proyecto de vida y en su ámbito laboral.

Problematizar la enseñanza de los contenidos -en el quehacer pedagógico-didáctico- y buscar las posibles soluciones, exige una reflexión: ¿Solucionar un problema consiste en la obtención de una respuesta "adecuada" a las exigencias planteadas? , ¿Concebir la solución de un problema como el momento final, al cual se arriba y se expresa en una respuesta tipo?, ¿Solucionar un problema consiste en plantear una teoría, estipular los procedimientos que hay que seguir, y arribar a una solución que puede aplicarse a todos los casos problemáticos similares?...

Si aceptáramos "esta particular manera" de resolver problemas, la transformación de la realidad -de la naturaleza, de la sociedad y del sujeto- no se produciría, tal transformación sólo es posible en función de que el sujeto social se enfrenta con problemas a los cuáles debe encontrar soluciones, desde su otredad constitutiva, y desde una perspectiva histórico-política-social contextualizada.

Plantear y resolver problemas es pues, un proceso complejo de búsqueda, hallazgos, contradicciones, avances y retrocesos en el trabajo cognoscitivo. A modo de propuesta de trabajo pedagógico-didáctico, sujeta a la verificación y reformulación por parte de los sujetos que enseñan y aprenden, compartimos recuperando distintos aportes teóricos, los siguientes procedimientos en la resolución de problemas:

- realizar un análisis situacional del problema a resolver.
- reconocer si el problema se vincula o no con la solución de una situación que le plantea la vida cotidiana de su propio contexto.
- interpretar la información que se brinda: condiciones, exigencias, datos directos, datos intermediarios, o ausencia de algunos de ellos.
- tener una representación mental de la situación.
- tolerar la tensión, la incertidumbre, el error y los aciertos.
- identificar las dificultades a resolver.
- recurrir a su esquema referencial previo y seleccionar la información necesaria para organizarla y anticipar preguntas.
- elaborar hipótesis anticipatorias de solución.
- movilizar las herramientas obrantes en su esquema referencial previo: conceptos, procedimientos y actitudes.
- buscar nuevos datos si es necesario.
- planificar hipótesis de solución.
- evitar la justificación al no hipotetizar estrategias de solución.
- registrar y/o verbalizar los procedimientos utilizados desde sus competencias heurísticas: gráficos, mapas mentales, esquemas, registros de datos, entre otros.



ANEXO I

- aceptar y valorar la aparición de posiciones, perspectivas, soluciones, desde los distintos puntos de vista desde los cuales se puede resolver un problema.
- rechazar procedimientos que parecen no conducir a la meta.
- estimar y proponer soluciones.
- analizar la razonabilidad y posibilidad de las soluciones
- discutir si el problema tiene una o varias o ninguna solución.
- reinsertar los datos en el problema.
- validar el/o los procedimientos utilizados.
- analizar la economía y la "imaginación creativa" puesta en juego en los procedimientos elegidos.
- reconocer que hay problemas que en la vida cotidiana se plantean, que por lo pronto, en las condiciones concretas de existencia, no tienen solución.

Cabe destacar que estos procedimientos pueden ser recuperados desde su desarrollo particular o integrados como momentos de un proceso más complejo. En todas las disciplinas es factible la puesta en acto de estos procesos de desarrollo metodológico-didáctico, más allá de las estrategias propias de cada una de ellas y de los mediadores que se utilicen en relación al contenido escolar a enseñar.

La propuesta metodológica se concretiza, entonces, en el análisis de la situación problemática ante la cual el sujeto se enfrenta, al identificar, diferenciar, semejar, priorizar categorías o elementos que se evidencian, en la elaboración de posibles hipótesis, en la formulación de soluciones, en la selección de procedimientos, en el análisis e interpretación de la información, en la elaboración de conclusiones y por ende, en la construcción de conocimientos. Este proceso cognitivo requiere en síntesis, de procesos complejos tales como: planificación, pronóstico, control, valoración, validación, entre otros.

El docente ha de plantear en consecuencia, problemas desde la complejidad, abandonando la perspectiva de la "simplicidad a la complejidad", dado que, el escenario particular de la realidad, denominado por algunos autores "contextos de globalización", se le presenta al sujeto que aprende, como una complejidad –tanto empírica como lógica- a la cual se irá acercando en un proceso dialéctico de indagación permanente.

Esta perspectiva, permite a los "diversos" sujetos que aprenden en contacto con la complejidad empírica, en la cual hay interpelaciones mutuas, la construcción de esquemas de acción, de estructuras cognitivas desde la complejidad lógica, que facilitan la construcción de los algoritmos propios de cada disciplina en relación a la apropiación del objeto de conocimiento.

Enseñar a plantear y resolver problemas desde este enfoque, permite el logro de la distribución equitativa del conocimiento, ya que permite ofrecer una propuesta de aprendizaje desde la homogeneidad en la tarea y la aceptación de la diversidad en las producciones, posibilitando a los sujetos que aprenden a construir una matriz peculiar de actuación, de relación con el mundo cercano y lejano, y consigo mismos y con los demás, configurando cualidades de la personalidad que se manifiestan en tendencias o modos personales de actuar y aprender.

Acerca de las modalidades de la evaluación

La evaluación

Evaluar es valorar, o sea es emitir un juicio de valor sobre algo o alguien. En el campo de lo educativo evaluar tiene además un carácter político. Implica la posibilidad de objetivación de un particular tipo de transformación: aquella que se ha operado de manera intencional sobre los sujetos. Esta transformación alude tanto a los aprendizajes que se han adquirido como a las características que definen los contornos de los sujetos políticos que egresan del proceso de formación. La certificación o la ausencia de certificación con respecto a la adquisición de determinados aprendizajes, repercute en los contextos sociales en los que viven los sujetos. Contextos susceptibles de ser modificados solamente si estos sujetos devenidos en sujetos políticos portan características de ciudadanos críticos y participativos y colaboran en la constitución de ciudadanos en los contextos de escolarización.

La evaluación se convierte así, en el eje que articula demandas y expectativas de los distintos actores escolares y los diferentes actores sociales, que intervienen en el marco de negociación que genera la calificación de los saberes.

Pensar la evaluación en relación a la calificación de los saberes implica vincular a la evaluación con las condiciones institucionales, con los modos de concebir los tiempos y los espacios en que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido su carácter es procesual, y supone defender la necesaria coherencia entre la forma de enseñar y la de aprender, y la forma de otorgar valoraciones. La evaluación valora, y

esta valoración adquiere significación cuando es el resultado de un proceso de comprensión, de diálogo y de mejora, posibilitando y fundamentando la toma de decisiones respecto de lo realizado, y lo efectivamente logrado.

Las modalidades de la evaluación:

La evaluación en su sentido "menos escolarizante" y más propia de la Educación Superior supone concretar modalidades de carácter presencial en forma individual y grupal, domiciliarias, escritas y orales, de actuación profesional.

Los criterios de evaluación:

La selección de los criterios de evaluación no implica, reducir los mismos a lo técnico; trasciende el ejercicio de lo que se quiere evaluar para impregnarse de componentes ideológicos.

Se trata por ende, de una tarea compleja, continua y permanente de las distintas dimensiones de la organización, orientada en varias direcciones: Los marcos políticos y normativos de la formación docente, el contexto, los objetivos, principios y las condiciones institucionales, los propósitos de la oferta formativa, los objetivos de la enseñanza de cada unidad curricular y el perfil del egresado.

17. Pases y equivalencias:

-Los pases en Educación Superior se realizan entre Instituciones de Educación Superior del Sistema Educativo y/o Universidades por solicitud del alumno interesado.

-La solicitud de equivalencias será analizada a la luz de los contenidos propuestos en el Diseño Curricular vigente al momento de la presentación de la carrera que corresponde.

-El procedimiento para solicitar y otorgar equivalencias es el siguiente:

1-Presentar formalmente el pedido adjuntando:

a-Fotocopia del DNI

b-Fotocopia del Acta de Nacimiento

c-Certificado Analítico Original actualizado de las materias cursadas y aprobadas en la institución de origen, fotocopia autenticada por la máxima autoridad de la Institución en la que cursó estudios de Educación Superior, de los programas de las unidades curriculares aprobadas.

2-El Consejo Consultivo solicitará informe a los docentes de las unidades curriculares, en las cuales se solicita equivalencia.

3-El Consejo Consultivo analizará los informes y emitirá dictamen elevándolo al Consejo Directivo.

4-El Consejo Directivo previa vista, labrará las actas de equivalencias en los casos que correspondiere.

Criterios para el otorgamiento de equivalencias:

-El análisis para el otorgamiento de equivalencias tendrá en cuenta:

*la actualidad de los contenidos presentes y la bibliografía, en el caso de la presencia o ausencia de la mayoría de los contenidos concordantes con el Diseño curricular de la Institución, la equivalencia podrá ser total o parcial.

*En el caso de equivalencias parciales, el especialista que corresponda solicitará al alumno/ a la presentación de trabajos en relación a los contenidos ausentes, que acreditará con la defensa del trabajo en una instancia de coloquio oral.

-Cuando se otorga equivalencia no se consigna la nota obtenida en el Establecimiento de origen, en virtud de las diferencias en las escalas numéricas de acreditación, y por otra parte, la Universidad utiliza este criterio.

-Las equivalencias no se suman para la obtención del promedio general de estudios, en los casos de alumnos/as con equivalencias, el promedio se obtiene dividiendo por el total de las unidades curriculares cursadas y aprobadas en el plan con que egresa del ISFD.

18. Pautas y criterios para la organización de acciones de desarrollo y evaluación curricular de la Formación Docente Inicial.

La evaluación del desarrollo curricular del Profesorado de Historia para la Educación Secundaria se concreta a nivel del análisis de su proceso integral, con la valoración/ponderación de resultados y la detección de dificultades, permitiendo su ajuste, y las posibles propuestas de modificación a nivel del diseño para concretar la mejora de la calidad de la oferta educativa.

Para el cumplimiento de este objetivo se utilizarán:



ANEXO I

-metodologías cuali/cuantitativas atendiendo a todos los componentes del currículum: encuestas, entrevistas, técnicas proyectivas entre otras.

-estrategias particulares para aspectos puntuales del desarrollo del currículum.

En cuanto a los aspectos sustanciales a valorar se mencionan:

-Evolución de la matrícula.

-Congruencia entre el currículum formalizado y currículum en desarrollo.

-Coherencia entre las unidades curriculares planteadas en el diseño y las prácticas de formación.

-Materiales curriculares y recursos y medios auxiliares de la enseñanza y el aprendizaje.

-Formación Docente Continua de los equipos docentes.

-Articulación entre las unidades curriculares.

-Congruencia con los fines y objetivos de la Institución y los marcos Políticos y Normativos Nacionales y Provinciales.

Criterios:

Pertinencia y profundidad en relación a:

-la oferta realizada en cada unidad curricular y las acciones efectivamente concretadas.

-equipos docentes con la incumbencia de títulos y antecedentes requeridos en cada unidad curricular.

-la efectivización de redes interinstitucionales.

-los recursos materiales y los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Coherencia en relación a:

-el nivel de los discursos asumidos y promovidos por el colectivo institucional, y el nivel de las actuaciones y acciones profesionales particulares en relación a los Principios Rectores y los Objetivos Institucionales

Actualización y apertura:

-incorporación de nuevos conocimientos producidos por el avance científico y tecnológico.

-legitimación disciplinaria y claridad explicativa de los enfoques y contenidos propuestos.

-uso de fuentes de información actualizadas.

-coherencia entre los Principios Metodológicos Institucionales que orientan las prácticas educativas e institucionales, y las acciones de los actores institucionales.

Articulación:

-la coherencia en la concreción de las acciones formadoras propuestas en el marco de las Prácticas Profesionales Docentes.

Relevancia social en cuanto a:

-el impacto en las Instituciones del Nivel para el que se forma y en las diferentes organizaciones sociales.

Bibliografía sugerida

* Bibliografía del campo de la formación general

- Carbone Graciela: (2004): Escuela, medios de comunicación social y transposiciones. Edit. Miño y Dávila España

-Cruder Gabriela: (2008): La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. Edit. Stella Argentina

Pencac Daniel: (2008) Mal de escuela. Edit. Mondadori Argentina

-Dussel y Gutiérrez, Compiladoras: (2006): Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Edit. FLACSO. Argentina

-Fainloc Beatriz (2007): Programas, profesores y estudiantes virtuales. Edit. Santillana Argentina

-Grupo SIMA, Marta Maruco y Guillermo Golzman: (1996) Maestra ¿Usted... de qué Trabaja? Edit. Paidós Argentina

-Silvina Gvirtz (Coord) Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un Estudio de casos en la Argentina. Chile, Colombia y Perú

-Sarlo Beatriz (2006): Escenas de la vida posmoderna. Edit. Seix Barral Argentina

" (2004) La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina. Edit. Nueva Visión. Argentina.

-Siciliani Norberto (2008): La escuela me tiene podrido. Edit. SB. Argentina

-Morduchowicz Roxana (2001): A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares. Edit. Paidós



ANEXO I

- Gadotti y otros (Comp) (2006): Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Edit. Clacso Argentina
- Souto Marta (2000): Las formaciones grupales en la Escuela. Edit. Paidós
- Allidiére Noemí (2008): El vínculo profesor – alumno. Una lectura psicológica. Edit. Biblos Argentina.
- Mónica Carozzi de Rojo y Somoza Patricia (2006): Para escribirte Mejor. Textos, pretextos y contextos. Edit. Paidós Argentina
- De Certeau Michel (2004): La cultura en plural. Edit. Nueva Visión Argentina
- Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Historia de la Educación. Anuario N° 5 – 2004, Historia de la Educación. Anuario. N° 6- 2005., Historia de la Educación. Anuario N° 8 – 2007, Historia de la Educación. Anuario N° 4. 2002/2003
- Gvirtz, Silvina, Silvia Grinberg y Victoria Abregú (2008) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Edit. Aique. Argentina
- Litwin Edith (2008): El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Edit. Paidós Argentina.
- Tedesco Juan Carlos (2007): Juan Carlos Tedesco El nuevo Pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía. Edit. Santillana Argentina
- Hernández Forte (2008): Mapas conceptuales. La gestión del conocimiento en la didáctica. Edit. Alfa Omega Méjico
- Sarlo Beatriz (2005): Tiempo Pasado. Cultura de la memora y giro subjetivo. Una discusión. Siglo XXI Argentina.
- “ (2001): Tiempo Presente. Notas sobre el cambio de una cultura. Siglo XXI Argentina
- Apel Karl– Otto (2007): La Globalización y una Etica de la Responsabilidad. Edit. Prometeo Argentina
- Abdallah, Angélica y otros (2008): País diferente. Jóvenes, TIC y desarrollo. Edit. Prometeo. Argentina
- Femeninas María Luisa (2007): El Género del multiculturalismo. Edit. U. N. de Quilmas Argentina
- Bauman Zygmunt (2007): Miedo Líquido. La Sociedad cotemporánea y sus Temores. Edit. Paidós Argentina
- Bendit, René y otros (2008): (Compiladores) Los jóvenes y el futuro. Procesos de inclusión social y patrones de vulnerabilidad en un mundo globalizado. Edit. Prometeo Argentina
- Burkún Mario y Krmpotic Claudia (2006): El conflicto social y Político. Grados de libertad y sumisión en el escenario local y global. Edit. Prometeo Argentina
- Ranciere Jacques (2002/2007): El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación Intelectual. Edit. Libros del Zorzal Argentina
- Cardelli J. y otros. (2007): Identidad del trabajo docente en el proceso de formación. Edit. Miño y Dávila Argentina
- Vasen Juan (2008): Las certezas perdidas. Edit. Paidós Argentina
- Perrenoud Philippe: (2008): La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Edit. Colihue Argentina
- Litwin Edith (2008) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Edit. Paidós Argentina
- Carli Sandra (2006): La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Edit. Paidós. Argentina
- Carballeda Alfredo (2008): Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Edit. Paidós. Argentina
- Míguez Daniel (comp) (2008): Violencias y conflictos en las escuelas Edit. Paidós. Argentina
- Piscitelli Alejandro (2002): Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes. Edit. Paidós Argentina
- Augustowsky Gabriela (2008): Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Edit. Tinta Fresca. Argentina
- 72 -Duschatzky y Corea (2008): Chicos en banda. Los caminos de la Subjetividad en el declive de las instituciones. Edit. Paidós Argentina
- Duschatzky Silvia (Compiladora) (2008): Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Edit. Paidós. Argentina
- Bleichmar Silvia (2008): Violencia Social – Violencia Escolar. De la Puesta de límites a la construcción de legalidades. Edit. Noveduc Libros Argentina
- Batallán Graciela (2007): Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria. Edit. Paidós
- Pineau Pablo (Compilador) (2008): Relatos de Escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar. Edit. Paidós
- Pineau Pablo y otros (2007): La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Edit. Paidós Argentina



ANEXO I

- Redondo Patricia (2006): Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Edit. Paidós
- Carretero Mario (2007): Documentos de identidad. La Construcción de la memoria histórica en un mundo global. Edit. Paidós
- Anderson Benedict (2007): Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Edit. FCE Méjico
- Corea Cristina y Lewkowicz Ignacio (2008): Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Edit. Paidós Argentina
- Greco María Beatriz (2007): La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Edit. Homo Sapiens Argentina
- Narodowski Mariano (2008): Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Edit. Aique Argentina
- Duschatzky – Birgin.(compiladoras)(2001) *¿Donde está la escuela?*. Editorial Manantial
- Díaz, Adriana- Fasce, Jorge-Guevartz, Mirta. Introducción de *Una escuela para los adolescentes*. Tenti Fanfani (compilador)
- *De límites a Limitados* (2005) Escuela de Capacitación. Secretaria de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Meirieu, Philippe (2004). *En la escuela hoy*. Ed. OCTAEDRO-Rosa Sensat
- Camilloni, Alicia W de. *Modalidades y proyectos de cambio curricular*.
- Lundgren, U.P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Editorial Morata
- Flachsland, Cecilia. *El wah- wah de Troilo*. Revista. "La escena contemporánea".
- Carli, Sandra, Lezcano, Alicia y otros. (1999). De la familia a la escuela. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- Payne, Michael (director)(2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Editorial Paidós.
- Duschatzky, Silvia. Corea, Cristina. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Editorial Paidós.
- Borges, Jorge Luis.(1995). *Funes, el memorioso*, en Ficciones. Ed. Alianza
- Reguillo Cruz, Rossana (2000). Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma.
- Vicentini de Sampaio. *Sobre identidad, escritura e investigación*. En "Huellas de Derrida". Editorial Del estante.
- Barman, Zygmunt. (2002) *Modernidad Líquida*. Fondo de cultura Económica.
- Gagliano, R.S. (1998) *Muertes y transfiguraciones de la vida adolescente en la Argentina de fin de siglo*. Revista Propuesta Educativa N° 18. FLACSO.
- Margulis, Mario.*La juventud es más que una palabra*.
- Tenti Fanfani () *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. En "Educación media para todos". Fundación Osde
- Martin, Ma. Victoria. *Identidad e imaginarios juveniles en las alteridades escolares, familia y medios*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nac. de La Plata.
- García Canclini, N (1995) *Consumidores y Ciudadanos*. Editorial Grijalbo
- Efron, Ruben. *Arbitrariedades punitivas. Subjetividad de la esquina*. En Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. Noveduc
- Zavala, Virginia- Vich, Víctor. *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Grupo Editor Norma
- Birgin-Antelo-Laguzzi-Sticotti (compiladores).*Contra lo inexorable*. Ediciones Libros del Zorzal.
- Stinger, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Fondo de cultura Económica
- Hassoun, Jacques. *Los contrabandistas de la Memoria*. Ediciones de La flor.
- Martin, Ma. Victoria.(2006) *Entre la escuela y los medios: las identidades juveniles contemporáneas*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Martin, Ma. Victoria – Laura Pérez de Stefano (2003) *Miradas desde y sobre los jóvenes platenses del Siglo XXI*. Ed- Colegio del Centenario
- Maddonni- Fontana (2006) *Políticas Públicas para la igualdad, la inclusión y la justicia social*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza
- Mirada, Patricia (2006) *Inclusión de la infancia en el Nivel Inicial, articulación y políticas recientes*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- *Albergucci, Itzcovich, Martínez, Mire y Silvero Salguiero*.(2006) *La Inclusión en números* Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza
- Novoa, Antonio.(2002) *Formacao de profesores e trabalho pedagogico*. Editorial Educa.



ANEXO I

- Kochen, Narromores, Cardosi, Torchio y García Giorno. (2006). *La inclusión educativa y la construcción de la igualdad*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Luzuriaga y Pittaluga. (2006). *Juventud y Memoria. A 30 años del Golpe*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Calveiro, Pilar. (2005) *Política y/o violencia*. Grupo editorial Norma.
- MECyT. (2004) *Apoyo al último año del nivel medio/Polimodal para la articulación con el nivel Superior*.
- Flachsland, Cecilia (2006). *Dime qué música escuchas y te diré qué callas: prácticas culturales e identidades juveniles*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Pelegrinelli, Daniela (2006). *Industria de juguetes e infancia en Argentina: 1900-1970*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Llobet, Achvartzman, Tarzibachi y Wegsman (2006). *Con las mejores intenciones: El embarazo en la adolescencia y el problema de la interpretación de las necesidades*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Calarlo, José (2006). *Infancia y Familia*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Pujó, Mario. *La niñez en la época. La edad de la inocencia*, en Revista "Psicoanálisis y el Hospital". N° 25.
- Rejsfeld, Silvia (2003) *Tatuajes, una mirada psicoanalítica*. Editorial Paidós.
- Martorell, Elvira. *Tatuajes y Piercing en la pubertad: marca, corte, inscripción. Una aproximación al valor subjetivo de estas prácticas en los cuerpos juveniles*.
- Venturo Schultz, Nauca, Tanaka y González. (2006). *El joven en la producción de las ciencias sociales: perspectivas e imágenes*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Pimentel, Jerónimo. *¿Hay vida después de Fujimori?*
- Rabello de Castro, Lucia. *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo* Editorial Lumen
- Steinberg y Kincheloe. (2000) *Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia posmoderna*, en "Cultura infantil y multinacionales". Ed. Morata
- Celso, Viviana (2006). *Como sobrevivir en la era del zapping: Los entornos virtuales en las prácticas pedagógicas*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Dewey, Jhon. *La metáfora de la sintonía. Modificaciones en la frecuencia de onda de las nuevas generaciones*. En "Educar en una cultura del espectáculo". Editorial Paidós.
- Moreno, Julio. (2002) *Ser humano*. Libros del Zorzal.
- Querrien, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ediciones Endimión.
- Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney (2004) *Concepciones sobre el currículum, El contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina*. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas.
- Beltrán Llavador, Francisco (2006). *Formación para la gestión*. Seminario internacional: "La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, problemas y perspectivas". Universidad Nacional de La Matanza.
- Fernandez, Ma. Belén. (2002) *Desafíos y marco para la popularización en contextos desfavorables. Desarrollo de estrategias*. Seminario, Debate y Construcción de estrategias para la popularización de la ciencia y la tecnología en contextos sociales desfavorables. REDPOP / UNESCO
- Margulis- Urresti. *Desigualdad, incertidumbre y carencias*. Revista Cultura juvenil: modos de comunicar un mundo nuevo.
- *Construcción de la Juventud en el cruce de los siglos*. Revista Cultura juvenil: modos de comunicar un mundo nuevo.
- Skliar, Carlos. (2006) *El destierro del otro*.
- Fraser, Nancy. *La lucha por las necesidades: esbozo de una teoría crítica socialista-femenista de la cultura política del capitalismo tardío*.
- Fraser, Nancy. (2000) *¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era "postsocialista"*. En Pensamiento crítico contra la dominación. Ediciones Akal
- Baquero, Ricardo. *La educabilidad bajo sospecha*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Birgin, Alejandra. *La apuesta a la igualdad en la enseñanza*.
- Kaplan, Carina. *La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión*.



ANEXO I

- Camus, Albert.(1998) Fragmentos de "La escuela" y El Liceo". El primer Hombre. Editorial Tusquets.
- MECyT – OEA. *Informe de Argentina. Proyecto hemisférico: Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar.*
- Reguillo Cruz, Rosana. (2006). *Se ha agudizado la criminalización de la juventud.* Revista "El monitor de la Educación". N° 6 , 5ta. Época. MECyT de la Nación.
- Huergo. Fernandez. (2000) *Las nuevas tecnologías y la educación (entre la tecnoutopia y la heterotopía)* y Los nuevos sentidos de la Infancia, En "Cultura escolar y cultura mediática Territorios en comunicación. Universidad Nac. de Santa Fé de Bogotá. Colombia

Area pedagógico – didáctica

- Dussel, I.; Casuso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.* Ed. Santillana Bs. As.
- Informe final de la Comisión Federal para la Formación Docente inicial y continua. Cap. II. (2005) *Problemáticas en el campo de la formación docente en el país.* Resolución 251/05. (CFCyE) Bs. As.
- Aguerrondo, I. (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente.* En: AAVV, Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. PREAL – CINDE
- Ávalos, B..(2002). *La formación docente continua en Chile.* En: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. UNESCO – OREALC. Santiago.
- Braslavsky, C. (1997) *Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas.* En: Políticas, instituciones y actores en educación. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- Braslavsky, C. (1999) *Re – haciendo escuelas. Haciendo un nuevo paradigma en la educación latinoamericana.* Ed. Santillana. Bs. As.
- Cornejo Abarca, J. (1999) *Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina.* Revista Iberoamericana de Educación N° 19.
- Davini, M. C. (2005) *Estado de situación de la Educación Superior No Universitaria.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (MEC y T) Bs. As.
- Davini, M.C. y Birgin, A. (1998) *Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones.* En: AAVV, Políticas y Sistemas de Formación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA, Ed. Novedades Educativas, Bs. As.
- Diker G. y Terigi F., (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Ed. Paidós. Bs. As.
- DiNIECE, (2005), *La Formación Docente en el Marco de la Educación Superior No Universitaria. Una aproximación a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión.* MECyT, Bs. As.
- Fullan, (2002), *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Ed. Akal. Madrid.
- IIPE, (2000), *Los docentes y los desafíos de la profesionalización.* Informe final. Bs. As.
- Liberman, A. y Wood, D., (2003), *Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje.* En: Liberman y Miller (Eds.) La indagación como base del profesorado y la mejora de la educación. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Serra J. C. (2004), *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional.* FLACSO, Miño y Dávila, Bs. As.
- Tedesco, J.C. (2001), *Profesionalismo y Capacitación docente,* En: www.iipe-buenosaires.org.ar.
- Tedesco J.C. y Tenti, E., (2002), *Nuevos tiempos y nuevos docentes.* En: www.iipe-buenosaires.org.ar.
- Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Fundación OSDE – IIPE- Ed. Siglo XXI, Bs. As.
- Unda Bernal, P. (2003) *La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación.* Conferencia pronunciada en el Seminario Internacional "La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". MEC y T. De Argentina – OEI. Bs. As.
- Aparici, R., (2003), *Comunicación Educativa,* En: Pérez Vera, C. y Fernández, Del Castro, J.I., *Contra la afonía: Breviario urgente para recuperar el lenguaje robado. Las otras caras del Planeta,* Guijón.
- Gentilli, P., (2004) *Sólo la educación salva (a los más ricos)* En: La formación docente: Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Ed. U.N.L. Sta. Fe.
- Castells, M., (1996) *La era de la información: Economía, sociedad y Cultura,* Ed. Siglo XXI, México.
- Laclau, E. Y Mouffe, Ch., (1985) *Hegemonía y estrategia socialista.* Ed. Siglo XXI, Bs. As.



ANEXO I

- (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Ed. Nueva Visión, Bs. As.
- Lyotard, J. F. (1979) *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Ed. REI, México.
 - Torres, J. (1994) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Ed. Morata, Madrid.
 - Vezub, L. (2004) *Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje*, Revista IICE, N° 22, Fac. de Filosofía y Letras. Miño y Dávila. Bs. As.
 - Vaillant, D. Y García, M. (2000) *Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. ANEP – AECI, Montevideo
 - Carr, W. (2005) *Filosofía, método e investigación – acción* Versión ampliada del trabajo presentado originalmente en la International Conference on Practitioner Research – Action Research, Holanda.
 - Sacristán, G. (1998) *Poderes inestables en la Educación*, Ed. Morata, Madrid
 - Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F. Y Gindín, J. (2004) *Reforma educativa y luchas docentes*, Educ. Soc. Campinas Vol. 25 N° 89. Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>.
 - Díaz Villa, M. (2002) *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, ICFES, Bogotá.
 - Villorrio, L. (1990) *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*, FCE, México.
 - Barnett, R. (1994) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Ed. Gedisa. Barcelona
 - Derrida, J. *Génesis y estructura y La Fenomenología*, en AAVV: *Las nociones de estructura y génesis*, Ed. Nueva Visión, Bs. As.
 - Puiggrós, A. (2005) *¿Será cierto que, como dijo el nigromante, "somos unos nada"s?*, En: De Simón Rodríguez a Paulo Freire. *Educación para la integración iberoamericana*, Ed. Andrés Bello, Bogotá. (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Ed. Galerna, Bs. As.
- (1990) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Ed. Alianza/ Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Los 90), México.
- Puiggrós, A. Y Gagliano, R. (2004), *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Ed. Homo Sapiens. Rosario
 - Ball Stephen: *La micropolítica en la escuela* Edit. Paidós España 1994
 - Bertoni, Poggi, Teobaldo: *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Eit. Kapeluz, Bs. As. 1997
 - Braslavsky y Birgin: (compiladoras): *Formación de profesores*. Edit. Miño y Dávila Bs. As. 1992
 - Camilioni y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Edit. Paidós Bs. As. 1996
 - Didriksson, A. (2005) *La Universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. Ed. UNAM/ Plaza y Valdéz. México.
 - Buenfil Burgos, R. (2003) *¿Cómo nos posicionamos para mirar el campo? Herramientas de análisis político de discurso*, En: *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional, y regionales*. Ed. Grupo Ideograma. México.
 - Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid
 - Castells, M. (1996) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol.I: La sociedad red*. Ed. Siglo XXI. México.
 - Agno y Colussi (1997): *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Edit. Homo Sapiens Rosario, Argentina
 - Berger y Loockmann (1989): *La construcción social de la realidad*. Edit. Amorrortu. Bs As.
 - Bruner G. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Edit. Alianza Madrid. España
 - " (1987): *Realidad mental y mundos posibles*. Edit. Gedisa. Barcelona España
 - Castorina y otros (1996): *Piaget-Vygotski: contribuciones para el debate*. Paidós Bs. As.
 - " (1994): *Psicología genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila Bs. As.
 - Freud Ana (1985): *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Paidós. 12va. Edición Bs. As.
 - Garton A. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós Madrid España.
 - Piaget J. (1973): *Psicología y pedagogía*. Edit. Ariel Bs. As.
 - Puiggrós A. (1993): *Sujetos, disciplina y currículum*. Edit. Galerna Bs. As.
 - Lash Scott y otros (1998): *Modernidad reflexiva*. Paidós Bs. As.
 - Dabas Elina (1998): *Redes sociales, familia y escuelas*. Paidós Bs. As.
 - Baquero R. (1997): *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Edic. Aique Bs. As.
 - Kotin, Nicastro, Balduci y otros: *Directores y directores de escuela* Edit. Miño y Dávila Bs.As. 1993
 - Fernández Lidia: *Instituciones educativas* Eit. Paidós 1994
 - Frifegerio Graciela (compiladora): *De aquí y de allá*. Edit. Kapeluz Bs. As. 1995
 - Frigerio, Poggi, Tiramonti, Aguerro: *Las instituciones educativas: cara y ceca* Edit. Troquel Bs. As. 1995



ANEXO I

- POGGI, Margarita: "Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia la implicación colectiva de la tarea", en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995
- Achilli E.(1996): Escuela, pobreza y multiculturalismo (De la práctica docente y las políticas educativas protagónicas), en Práctica Docente y diversidad sociocultural. Edit. Homo Sapiens Rosario. Argentina
- Bourdieu y Passeron (1987): El oficio del sociólogo Edit. Siglo XXI Bs. As.
- Juliano D. (1997): Universal/particular: un falso dilema. En Bayardo y Lacarriou: Globalización e identidad cultural. Edic. Siccus Bs. As.
- Neufel y Thisted, Com. (1999): "De eso no se habla". Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Bs. As.
- Novaro G. (2000): Conocimiento social y formación moral. El tratamiento de la discriminación en la escuela. Cuadernos de Antropología social Nº 12 F. F. y L. UBA
- Borzone y Manrique (2000): El fracaso escolar, un doble fracaso. Edit. Colihue. Bs. As.
- Geertz, C. (1998): La interpretación de las culturas. Gedisa Méjico
- Aguilar Montero L. (2000): De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: pilar básico de la escuela del siglo XXI. Edit. Espacio España
- Montesinos y Palma (1999): Contextos urbanos e instituciones escolares. En De eso no se habla. Eudeba Bs. As.
- Cullen: Crítica a las razones de educar. Ed Troquel 2000

Area filosófica-epistemológica

- Nietzsche, F.,(1959), *Consideraciones intempestivas*. En: Obras completas. Editorial Aguilar.
- Althusser L., (1997), *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI.
- Althusser, L., (1974) *Escritos*, Ed. Laia, Barcelona.
- Aristóteles, (Ed. Varias), *Metafísica*.
- Carpio, A., (1992), *Principios de Filosofía*, Ed. Glauco, Bs.As.
- Díaz, E. (1997), *La ciencia y el imaginario social*, Ed. Biblos, Bs. As.
- (1988), *Para seguir pensando*, EUDEBA, Bs. As.
- Ferrater Mora, J.(1998), *Diccionario de Filosofía*, Ed. Sudamericana, Bs. As.
- Foucault, M., (1985), *Las palabras y las cosas*, Ed. SigloXXI, México.
- (1969), *La arqueología del saber*, Ed. Siglo XXI, México.
- Obiols, G., (1998), *Lógica y filosofía*, Ed. Kapeluz, Bs. As.
- Gadamer, H. G., (1977), *Verdad y Método*, Ed. Sígueme, Salamanca.
- Arendt, H., (), *La Condición Humana*,
- Heidegger, M., () *Carta sobre el humanismo*, Ed. Del 80, Bs. As.
- Héller, A, (2003), *Una filosofía de la Historia en fragmentos*, Ed.Gedisa, Barcelona.
- Habermas, J., (1999), *La modernidad, un proyecto incompleto*, Ed.Tecnos, Madrid.
- (), *Ciencia y técnica como ideología*, Ed.
- Wittgenstein, L., *Investigaciones Filosóficas*,
- Platón, (2000), *Diálogos*, Ed. Porrúa, México.
- Ricoeur, P., (1982), *Filosofía*, Ed.Tecnos, Madrid.
- Follari, R., (1990), *Modernidad y Posmodernidad, una óptica desde América Latina*, Ed. Aique, Bs. As.
- Sartre, J.P. (1997) *El existencialismo es un humanismo K* , Ed. Del 80. Bs. As.
- César, R. (1994) *Tentativas*, Ed. Universitaria de la Patagonia *El giro lingüístico* (Ficha de cátedra)
- Cabanchick, S. (2000) *Introducciones a la Filosofía*, Ed. Gedisa, Bs. As.
- Schutz, A. (1962) *El problema de la realidad social*, Ed. Amorrortu, Bs. As.

Ley de Educación Nacional

Ley Federal de Educación

Ley de Educación Superior

Doc. Del Consejo Federal de Educación: A- 14, E- Serie 1, 2,3.

CBC de la Formación Docente Orientada Res. 75/98 del CFCyE.

Documentos de los Seminarios Cooperativos de la Formación Docente 1997-98

Documentos de apoyo de la Direc. Gral. de Educ. Polimodal de la Pcia. de Chubut

Bibliografía básica del área de Formación Ética y Ciudadana y Derechos Humanos

Vanossi, J: El pensamiento vivo de la Constitución. Losada. Bs. As. , 1983.

Constitución Nacional (sancionada en 1994).

Constitución Provincial (sancionada en 1994).-

Derecho Constitucional. Pablo Ramella. Editorial Depalma. Bs. As. 1983.

Manual de Derecho Constitucional. Germán Bidart Campos. Ediar. Bs. As. 1983.

Derecho Constitucional Argentino. Juan A. Gonzalez Calderón. Editorial Felix Lajouane y Cía Editores. Bs. As. 1923 (3 Tomos).

El Estado de Derecho en el Constitucionalismo Social. Jorge Reinaldo Vanossi. Ed. Universidad. Bs.As. 1982.
Cuadernillos de Capacitación a Distancia. Modulo 1 y 2. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2003.
Arendt, Hannah: La condición Humana Edit. Paidós
Lapatí, P.: La moral regresa a la escuela. Plaza y Valdes. México, 1999.
Camps, V: Los valores de la Educación. Alauda. Madrid, 1998.
Iglesias Diaz, C: Educar para la Paz desde el conflicto. Homosapiens. Bs. As., 1999.
Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos: Educar para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Argentina, 1999.
Kisnerman, N: Etica: ¿Un discurso o una práctica social? Paidos. Bs. As. 2001.
Aisemson Kogan, A: El desafío Moral. Biblio. Argentina, 2001.
Gentili, P: Códigos para la ciudadanía. Santillana. Bs. As., 2000.
Tauber, Brain, Melo: Filosofía y Formación Ética y Ciudadana Tomo I y II y Antología. Edit. A-Z 2002
Tauber, Brain, Melo: Filosofía y Formación Ética y Ciudadana Tomo I y II y Antología. Edit. A-Z 2002
Cifuentes: Enseñar y aprender filosofía. Edit. Horsori. 2001

• **Bibliografía del campo de la formación especializada**

Cassany, Luna y Sanz(1994): Enseñar lengua. Edit. Grao Barcelona España
Sacristán Jimeno (1997): Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Edit. Lugar. Bs. As.
Bello Andrés(1964): Gramática de la Lengua Castellana. Edit. Sopena 1964
Campa, Annunziata (1990): Ensayos de lingüística Grupo Editor Latinoamericano.
Lapesa, R. (1968): Historia de la lengua española. Edit. Escelicer. Madrid.
Di Tulio A. (1997): Manual de gramática del Español. Edit. Edicial
Real Academia Española (1974): Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española Edit. Espasa Calpe. Madrid.
Real Academia Española (1999): Ortografía de la lengua española Edit. Espasa Calpe Madrid
Rueda N. y Enrique A. (1999): Introducción a la morfosintaxis del Castellano. Escuela Superior de Lenguas Vivas. Univ. Nac. De Córdoba.
Bibliografía general de Lengua inglesa I, II, III y IV
Allsop Jake, Test your Phrasal Verbs
Bell Jan & Gower Roger, Upper Intermediate Matters – Longman 1995
Bell Jan, Hopkins Andrew & Tribble Chris, Outlines – Longman, 1992
Bell Jan, Soundings - Longman 1989
Cunningham Sarah & Moor Peter, Cutting Edge – Upper Intermediate and Advanced
English Andrew K & Monahan English Laura, North Star Focus on Reading and Writing – Evans
Virginia, Successful Writing - Express Publishing, 2000
Fuchs Marjorie & Bonner Margaret, Focus on Grammar High Intermediate Longman, 1995
Hadfield Charles & Hadfield Jill, Writing Games, Nelson, 1990
Hadfield Jill, Avanced Communication Games
Hadfield Jill, Intermediate Communication Games
High Intermediate Level, Longman, 1998
Jones Ceri & Hird Jan, Inside Out - Macmillan 2001
Maurer Jay, Focus on Grammar Advanced – Longman, 1995
O'Neill Robert, Fourth Dimension – Longman, 1992
Rivoluceri Mario, Grammar Games CUP, 1986
Walcyn-Jones Peter & Allsop Jake, Test your Prepositions
Walcyn-Jones Peter, Test your English Idioms
Wellman Guy, The Heinemann ELT English Wordbuilder - Macmillan Heinemann, 1989
Woolard George, Grammar with Laughter LTO Language
GRAMMAR BOOKS
Eastwood John, Oxford Grammar Practice, OUP, 1994
Swan Michael Practical English Usage OUP, 1995
The Heinemann English Grammar – Digby Beaumont and Colin Granger
DICTIONARIES
English Duden Pictorial Dictionary
Everyman's English Pronouncing Dictionary – Daniel Jones
Longman Dictionary of Common Errors JB Heaton and ND Turton
Longman Dictionary of Contemporary English, Longman
Longman Dictionary of English Language and Culture
Longman Language Activator
The Nuttall Dictionary of English Synonyms & Antonyms

- Lavandera, Beatriz : "Curso de lingüística para el análisis del discurso". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.1984.
- Narvaja de Arnoux, Elvira: Cátedra de Semiología y Análisis del Discurso de la UBA. Buenos Aires. Cuadernillos: 1,2, 4, 5, 7.1995.
- Van Dijk, Teun : "Discurso, poder y cognición social". Universidad del Valle. México. 1994.
- Raiter, Alejandro: "Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico." A/Z Editora.
- Derrida ,Jacques: "La escritura y la diferencia". Anthropos Editorial. Barcelona. 1989
- Austin, J. (1962): "How To Do Things With Words" Oxford Claredon Press
- Bar-Hillel, Y. (1970): "Aspects of Language" Jerusalén Magnes.
- Bloomfield L. (1935) "Language" Londres, Allen y Unwin.
- Dillon G. (1977): "An introduction to contemporary linguistic semantics" Englewood Cleaffs, Prentice-Hall.
- Lyons J. (Compilador 1970): "New horizons in linguistics" Harmondsworth, Penguin books.
- Lyons J. (1977): "Semantics" Dos vols, Londres y New York, Cambridge University Press.
- Sapir E. (1949): "Selecter writings in language, culture and personality". Compilado por D.G. Mandelbaum, Berkeley, University of California Press
- Bibliografía básica de Morfología y sintaxis inglesa I y II
- Wellman Guy, The Heinemann ELT English Wordbuilder - Macmillan Heinemann, 1989
- Woolard George, Grammar with Laughter LTO Language
- Widdonson Henry (1998): Linguistics. Editor Henry Widdonson Oxford University Press
- Kramsch (1998): Language and Culture. Henry Widdonson Oxford University Press
- Ellis Rod (1998): Second language arguditian. Henry Widdonson Oxford University Press
- GRAMMAR BOOKS
- Eastwod John, Oxford Grammar Practice, OUP, 1994
- Swan Michael Practical English Usage OUP, 1995
- The Heinemann English Grammar – Digby Beaumont and Colin Granger
- DICTIONARIES
- English Duden Pictorial Dictionary
- Everyman's English Pronouncing Dictionary – Daniel Jones
- Longman Dictionary of Common Errors JB Heaton and ND Turton
- Longman Dictionary of Contemporary English, Longman
- Longman Dictionary of English Language and Culture
- Longman Language Activator
- The Nuttall Dictionary of English Synonyms & Antonyms
- Bibliografía básica de Fonética y fonología inglesa I, II, III y Dicción inglesa:
- Gimson, A.C.(1978): An Introduction to the Pronunciation of English, 2da. Edición Edward Arnold Publishers. ltd. London
- Jones Daniel: Everyman's English Pronouncing Dictionary J.M. Dent & Sons Ltd. London, Merlbourne and Toronto.
- Underhill, Adrian (1994): Sound Foundations Living Phonology. The Teacher Development Series. Editor: Adrian Underhill Heinemann
- Tim John (1979 reprint): Englihs Pronunciation Illustrated. Cambridge University Press
- Ur Penny (1998): Cambridge Teacher Training and Development Series. Editor: Marion Williams & Tony Wright. Cambridge University Press.
- Finch Diana and Ortiz Lira, Héctor: A course in Englihs Phonetics for Spanish Speakes.
- Bibliografía básica de Sociedad y cultura de los pueblos de habla inglesa
- Archer Peter, *The Queen's Courts*, Penguin Books
- Bragdon H.W. & Mc Cutchen S.P. *History of a Free People*, The Macmillan Company, N York
- Bromhead P. *Life in Modern America*, London
- Bromhead P. *Life in Modern Britain*, London
- Columbres Adolfo *Sobre la Cultura y el Arte Popular* Ediciones del Sol, 1987
- Cullen Carlos *Criticas de las razones de educar*, Paidos
- Culpin Cristopher *Making History (World History from 1914 to the present day)* Collins Educational, 1992
- Culpin Cristopher, *Making Modern Britain*, Collins Educational, 1989
- Demao Pedro, *Ciencias sociales y calidad*, Narcea, Madrid 1988
- Galdstone A & Greve R. M. *Worker's Participation in Management. A framework for discussion in Labour and Society* IX 3 July
- Garcia Canclini Néstor *La globalización imaginada* Paidos, 1999
- Garcia Canclini Néstor *Las culturas populares en el capitalismo*, Paidos
- Gramsci A. *Cultura y literatura*, Ediciones Península, Barcelona 1972
- Greene Jack P. *Pursuits of Happiness: The social Development of the Early Modern British Colonies and the Formation of the American Culture*, 1988
- Hauser Arnold *Historia social de la literatura y el arte*, Guadarrama



ANEXO I

- Jarman T.L. *A Short History of 20th Century England: 1868-1962* New York The New American Library of World Literature Inc. 1963
- Lederer K, *Human Needs - A contribution to the current debate*, Cambridge
- Levenson Michael, ed *The Cambridge Companion to Modernism* CUP, 1999
- Morgan K, *The Birth of Industrial Britain*, Longman, London, 1999
- Pen J. *Modern Economics*, Penguin Books
- Robson W., *XX Century Britain*, OUP
- Ruland R & Bradbury M. , *From Puritanism to Postmodernism* Penguin USA 1991
- Silverman Kenneth, *The Cultural History of American Revolution*, 1976
- The Pelican History of England*, Penguin Books
- Trevelyan G.M. *A Shortened History of England*, Penguin Books
- Warner, Marten & Muir, *The New Groundwork of British History*, Blackie & Sons Ltd., London
- Abello Navarro, Abello Howard y Alvarez Correa: "Como hablar inglés caribeño" Edit. Mejoras. Colombia. 2004
- Bibliografía básica de Literatura de habla inglesa I, II y III
- Blamires Harry *Twentieth Century English Literature* 2nd Edition Macmillan London 1986
- Bradbury Malcolm *The Modern British Novel*, New York Penguin Books, 1993
- Hawkes Terence *Structuralism & Semiotics* London 1977, ed rev 1992
- Higdon David Leon *Shadows of the Past in Contemporary British Fiction* Athens: The contemporary University of Georgia Press, 1985
- Hough Graham *The Romantic Poets* The Norton Library N York
- Hudson W. H. *An Outline History of English Literature* Bell & Sons Ltd., London
- Legouis & Cazamian *The History of English Literature* J.M. Dent & Sons Ltd. London
- Literary Theories* ed. by J Wolfreys & W Baker, Macmillan, 1996
- Pykett, Lyn, *Engendering Fictions: The English Novel in the Early Twentieth Century*, New York, 1995
- Rosser G.C. *English Literary Appreciation* University of London Press Ltd. London
- Shaw Bernard *Out theatres in the Nineties*, 3 volumes Constable & Co. Ltd. London
- Stevenson, Randall, *Modernist Fiction, An Introduction*, Kentucky University Press 1992
- The Oxford Companion to Twentieth Century Literature in English*, OUP 1996
- The Pelican Guide to English Literature*, Penguin Books
- Thomson C.L. *A first Book in English Literature*, Horace Marshall & Sons, London
- Ward A.C. *The Nineteen-twenties*, Methuen & Co. Ltd. London
- Hurtado, Alfredo (1982): Teoría lingüística y adquisición del lenguaje. SEP- OEA México
- Jakubowicz, Ceciclia (1992): Mecanismos de cambio cognitivo y lingüístico. Principios y parámetros del modelo de Gramática Universal. Revista Substratum I.
- Liceras, Juana (1996): La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal. Edit. Síntesis. Madrid España.
- Luria, A. (1979): Conciencia y lenguaje. Edit. Visor Libros. Madrid. España. (1984)
- Piaget, Jean (1964): Seis estudios de psicología. Edit. Seix Barral Bs. As. (1986)
- Raiter Alejandro (1998): La información psicolingüística del docente. Edit. Plus Ultra.
- Slobin, Dan (1971): Introducción a la psicolingüística. Edit. Paidós. Bs. As. 1987
- Bowen Tim & Jonathan Marks: - *Inside Teaching* - Macmillan Heineman, 1994
- Cuadernillos para la transformación - Hacia la escuela de la ley 24.195
- De Gregorio, María Isabel y Rébola, María Cristina, *Coherencia y cohesión en el texto*, 1996
- Didáctica de las segundas Lenguas, estrategias y recursos básicos - Santillana, siglo XX
- English F. and Hill J. *Calidad Total en la Educació*, 1995
- Everard K.B. and Geoffrey Morris - *Effective School Management*, Paul Chapman Publishing Ltd, 1996
- Halliwell S. *Teaching English in the Primary*, 1992
- Hammer J, *The Practice of English language Teaching*
- Lightbown, Patsy & Nina Spada, *How Languages are learned*, OUP 1994
- Littlewood W. *Communicative language teaching*, 1981
- Markee Numa, *Managing Curricular Innovation*, CUP, 1997
- Moskowitz, G *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, 1978
- Nunan David, *Collaborative language Learning and Teaching*, CUP 1992
- Rea-Dickins Pauline & Kevin Germaine - *Evaluation*, OUP, 1992
- Revistas ELT Journal - OUP, 1988 -1998
- Revistas English Teaching Professional, años 1997 y 1998
- Richard-Amato, P *Making it Happen - Interaction in the Second Language Classroom*. 1996
- Richards, Jack & Rodgers: *Approaches and Methods in Language Teaching*. CUP. 1986
- Richards, Jack, *The Context of Language Teaching*. CUP, 1985
- Richards, Jack, *The Language Teaching Matrix*. CUP, 1990
- Scrivener, Jim, *Learning Teaching* Heinemann, 1994



ANEXO I

- Ur, Penny: A Course in Language Teaching - Practice and Theory, Cambridge University Press, 1996
- Willis, Jane, A Framework for Task-Based Learning , Longman, 1996
- Wright, Tony, Roles of Teachers and Learners. OUP, 1987
- Hurtado, Alfredo (1982): Teoría lingüística y adquisición del lenguaje. SEP- OEA México
- Jakubowicz, Ceciclia (1992): Mecanismos de cambio cognitivo y lingüístico. Principios y parámetros del modelo de Gramática Universal. Revista Substratum I.
- Liceras, Juana (1996): La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal. Edit. Síntesis. Madrid España.
- Luria, A. (1979): Conciencia y lenguaje. Edit. Visor Libros. Madrid. España. (1984)
- Piaget, Jean (1964): Seis estudios de psicología. Edit. Seix Barral Bs. As. (1986)
- Raiter Alejandro (1998): La información psicolingüística del docente. Edit. Plus Ultra.
- Slobin, Dan (1971): Introducción a la psicolingüística. Edit. Paidós. Bs. As. 1987
- Cassany, Luna y Sanz(1994): Enseñar lengua. Edit. Grao Barcelona España
- Sacristán Jimeno (1997): Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo. Edit. Lugar. Bs. As.
- Bello Andrés(1964): Gramática de la Lengua Castellana. Edit. Sopena 1964
- Campa, Annunziata (1990): Ensayos de lingüística Grupo Editor Latinoamericano.
- Lapesa, R. (1968): Historia de la lengua española. Edit. Escelicer. Madrid.
- Di Tulio A. (1997): Manual de gramática del Español. Edit. Edicial
- Real Academia Española (1974): Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española Edit. Espasa Calpe. Madrid.
- Real Academia Española (1999): Ortografía de la lengua española Edit. Espasa Calpe Madrid
- Rueda N. y Enrique A. (1999): Introducción a la morfosintaxis del Castellano. Escuela Superior de Lenguas Vivas. Univ. Nac. De Córdoba.
- Lavandera, Beatriz: "Curso de lingüística para el análisis del discurso". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.1984.
- Narvaja de Arnoux, Elvira: Cátedra de Semiología y Análisis del Discurso de la UBA. Buenos Aires. Cuadernillos: 1,2, 4, 5, 7.1995.
- Van Dijk, Teun : "Discurso, poder y cognición social". Universidad del Valle. México. 1994.
- Raiter, Alejandro : "Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico." A/Z Editora.
- Derrida ,Jacques : "La escritura y la diferencia". Anthropos Editorial. Barcelona. 1989.
- Gevaert, J: El problema del Hombre. Sigueme. Salamanca, 2001.
- Cassirer, E: Antropología Filosófica. F.C.E. Mexico, 1997.
- Montessori, M: Educar para un nuevo mundo. Erreper. Argentina, 1998.
- Apel, O: Teoría de la verdad y Ética del Discurso. Paidos , España , 1998

INDICE GENERAL

	Presentación de la carrera	1
	Presentación del ISFD	2
I	Capítulo I: Marco político-normativo nacional	3
II	Capítulo II: Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Inglés	26
	1. Marco referencial del currículum de Formación Docente	26
	2-Estado situacional y definiciones básicas	40
	A. Las finalidades de la Educación Secundaria	40
	B. La formación docente para la Educación Secundaria	41
	C. El sujeto de aprendizaje d la Educación Secundaria y la institución educativa.	42
	D. La especialidad disciplinaria	43
	3-Duración de la carrera	44
	4-Destinatarios	44
	5-Título e incumbencias profesionales	44
	6-Definición del perfil del egresado y propósitos de la carrera	44
	a-Fundamentación y propósitos de la carrera	44
	b-Perfil del egresado	46
	7-Organización de los campos, porcentajes de carga horaria y naturaleza de los campos.	48
	a-Los campos de la formación docente inicial	48
	b-Carga horaria	48
	c-Cantidad de unidades curriculares	48
	d-Tipo de unidades	48
	8-Criterios de selección de los contenidos	51



9-Organización de los contenidos	52
10-Secuenciación del contenido	52
11-Definición del tipo de unidades curriculares para los diferentes campos y los distintos tipos de saber, la carga horaria de cada unidad, el perfil de titulación, y la duración anual o cuatrimestral.	52
A-Campo de la Formación General	52
B-Campo de la formación específica: la/as disciplina/as específica/as, la didáctica específica, y los sujetos de aprendizaje del nivel para el que se forma.	60
C- Campo de las prácticas docentes	72
12-Distribución de la carga horaria por campos y años de la formación.	82
13-Distribución de las unidades curriculares por años y cuatrimestres.	83
14- Correlatividades entre las unidades curriculares	84
15- Grado de flexibilidad del currículum y de las alternativas de cursado.	84
16. Orientaciones acerca de la enseñanza y modalidades de la evaluación	86
17. Pases y equivalencias	88
18. Pautas y criterios para la organización de acciones de desarrollo y evaluación curricular de la Formación Docente Inicial.	88
Bibliografía sugerida	89

Néilda B. Celroth
Recluta
Inst. Sup. Farm. Doc.
Nº 807