

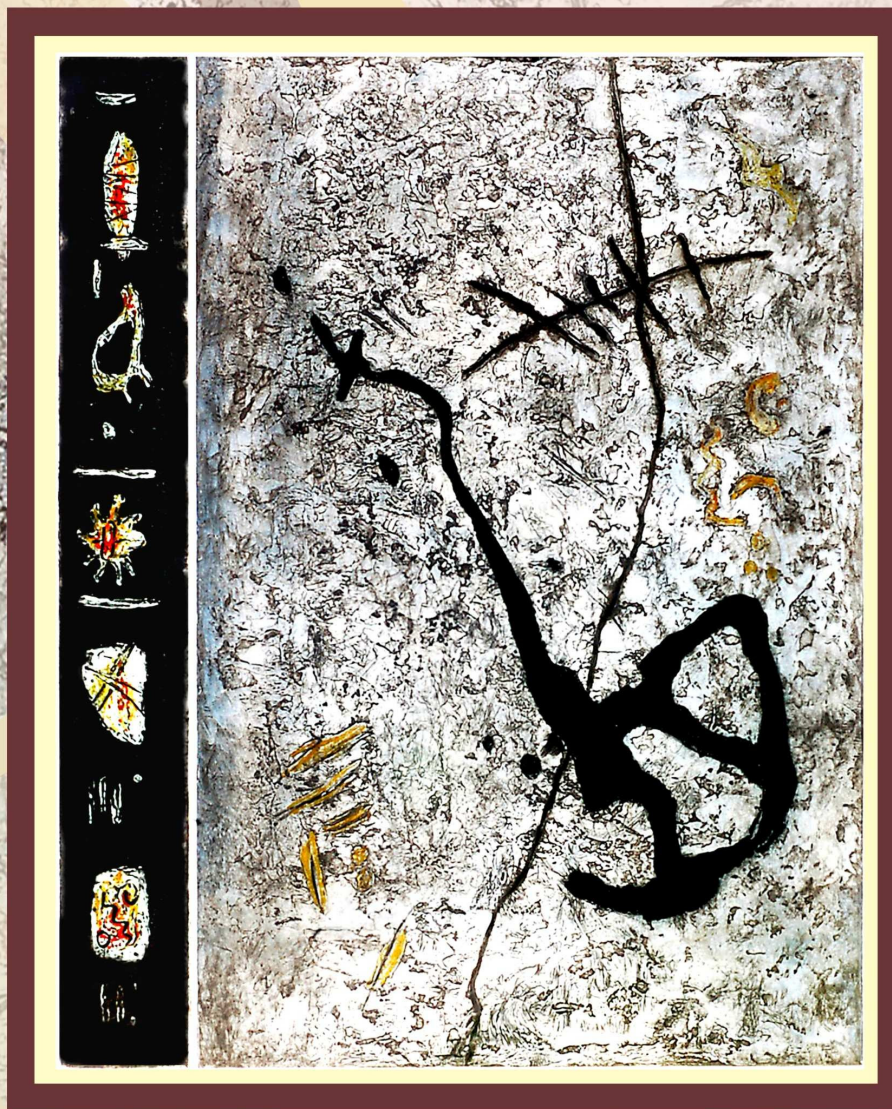


A continuación se presenta el **DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL** del **Profesorado de Educación Primaria** de la provincia de **La Pampa**, vigente para las cohortes **2009-2012 inclusive**.

- **TÍTULO: Profesor/a de Educación Primaria**
- **RES. JURISDICCIONAL N°: 1979/09 - 1971/09 - 3036/09**
- **DICTAMEN COFEV N°: 13/10**
- **RES. MINISTERIAL N°: 2020/11**

COFEV
Secretaría Ejecutiva

Profesorado de Educación Primaria



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PAMPA

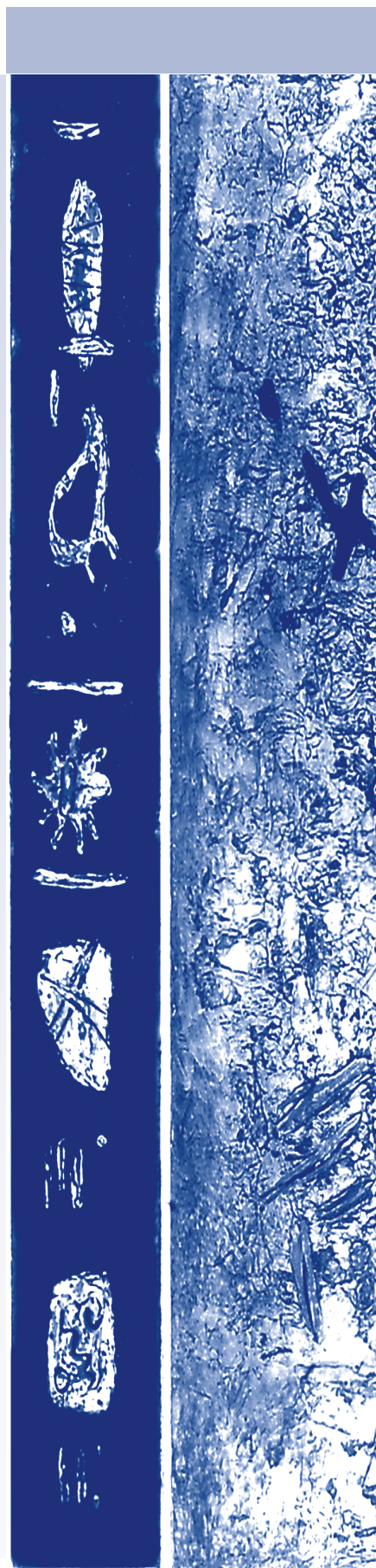
Autoridades

**Gobernador
CPN Oscar Mario JORGE**

**Ministro de Cultura y Educación
Néstor Anselmo TORRES**

**Subsecretario de Educación
Leopoldo ABOY**

**Directora General de Educación Polimodal y Superior
Marta Edit LLUCH**



Equipos de trabajo curricular de la Dirección General de Educación Polimodal y Superior

Comisión para la elaboración del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria:

Profesores: Fany Cristina Citizenmaier y Alicia Julia Santillán (coordinación y redacción general); Rosana Beatriz Carreño, Raquel del Carmen Castillo, Norma Beatriz Di Franco, María Marcela Domínguez, Luis Alberto Echeverría, Laura Elena Escudero, María Graciela Ferrero, Gustavo Luis Ferri, Marcela Claudia Feuerschvenger, Silvia Cristina Flores, Lucía Dina Galotti, Alicia Susana Francia, Mabel Beatriz Francia, Juan Carlos Franco, Stella Maris Gamba, Adriana Beatriz Garayo, Mabel Irene García, Claudia Liliana Gentile, Luis Walter Loyola, Mónica Lilian Marsal, Edelma Lilian Molinelli, Nilda Haydeé Quirán, María Alejandra Ramborger, Rita María Silvia Ríos, Gustavo Daniel Serrano, Rosa del Carmen Sotelo, Miguel Ángel Tanos, Gabriela Elizabeth Velázquez, Paula Beatriz Zánoli (redacción de unidades curriculares).

Comisión para la revisión del Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria:

Profesores: Norma Beatriz Di Franco y Nora Laura Giusti (coordinación y revisión general); Fany Cristina Citizenmaier, María Graciela Ferrero, Silvia Cristina Flores, Lucía Dina Galotti, Edelma Lilian Molinelli, María Alejandra Ramborger (revisión y reelaboración de unidades curriculares); Diana Maxenti (corrección final).

Agradecimientos y reconocimientos:

A la Profesora María Cristina Hisse y a los miembros del equipo de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente.

A la Profesora Silvia Mainou y a los especialistas integrantes del Equipo Curricular Patagónico.

A todas las instituciones, organismos y docentes que participaron de las reuniones de la Comisión Provincial para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente; en particular a los Institutos Superiores de Formación Docente (de gestión estatal y privada) de la provincia, la Dirección General de Educación Inicial y General Básica, el Área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Coordinación, la Unión de Trabajadores de la Educación de la Pampa (UTELPa) y la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

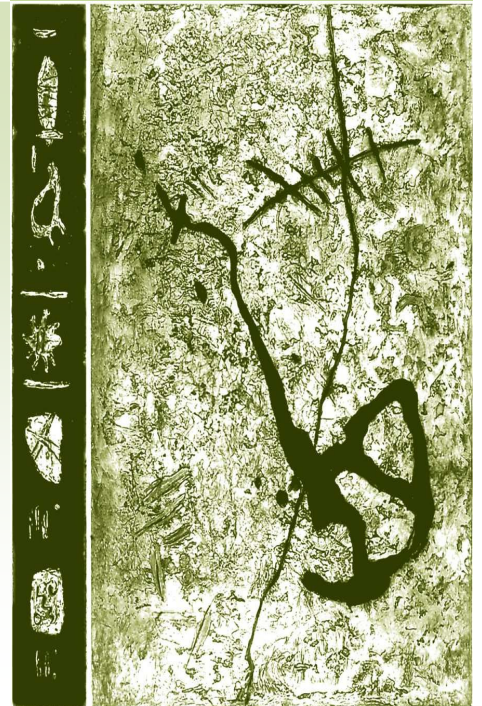
A quienes contribuyeron a la construcción del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba, que se constituyó en un valioso aporte para la elaboración de este Diseño.

A la autora de la obra utilizada en la ilustración: Marta Arangoa

1	ENCUADRE GENERAL DEL DISEÑO	7
	Marco Político – Normativo	8
	El Sistema Formador y la Formación Docente Inicial	8
	La Formación Docente para la Educación Primaria	9
	Propósitos del Profesorado de Educación Primaria	11
2	ENCUADRE CURRICULAR	13
	Marco Pedagógico Referencial	14
	El Diseño Curricular	15
	Criterios de selección y secuenciación de contenidos	17
3	CONFIGURACIONES PARTICULARES DEL DISEÑO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	19
	Campos de Formación y Unidades Curriculares	21
	La Formación Específica en el Profesorado de Educación Primaria	24
	La Formación en la Práctica Profesional Docente	26
	Ámbitos de Integración	29
	Formatos de las Unidades Curriculares	31
	Régimen Académico	33
4	MAPA CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	35
	Mapa Curricular	36
	Distribución de cargas horarias por Campo y Año de estudio	37
	Distribución de cargas horarias para los docentes	37
	Régimen de Correlatividades	38
5	UNIDADES CURRICULARES POR AÑO Y CAMPO DE FORMACIÓN	41
	Primer año	42
	Campo de la Formación General	42
	Campo de la Formación Específica	46
	Campo de la Práctica Profesional Docente	51
	Segundo año	52
	Campo de la Formación General	52
	Campo de la Formación Específica	55
	Campo de la Práctica Profesional Docente	65
	Tercer año	66
	Campo de la Formación General	66
	Campo de la Formación Específica	70
	Campo de la Práctica Profesional Docente	80
	Cuarto año	82
	Campo de la Formación General	82
	Campo de la Formación Específica	83
	Campo de la Práctica Profesional Docente	89



Encuadre general del diseño



Contenido

Marco Político - Normativo

El Sistema Formador y la
Formación Docente Inicial

La Formación Docente para
la Educación Primaria

Propósitos del Profesorado
de Educación Primaria



Las tareas de construcción de los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial de la provincia de La Pampa se enmarcan en lo establecido por el Estado Nacional, a través de la normativa vigente, especialmente la Ley de Educación Nacional N° 26.206, las Resoluciones N° 241/05 y 251/05 del Consejo Federal de Cultura y Educación, y las Resoluciones N° 23/07, 24/07 y 30/07 del Consejo Federal de Educación, vinculadas con la construcción de políticas educativas federales en el seno del Instituto Nacional de Formación Docente. En particular, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24/07), proveen un marco regulatorio a los procesos de diseño curricular en cada jurisdicción, a fin de asegurar niveles de formación y resultados equivalentes, una mayor articulación que facilite la movilidad de los estudiantes, y el reconocimiento nacional de los títulos.

Estas tareas implican el desafío y el compromiso en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, fortaleciendo la Formación Docente a partir de una reflexión permanente, que contribuya a superar la fragmentación educativa, a constituir formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas escolares y a mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto.

En dicho marco, se entiende a “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 en el 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” (Resolución CFE N° 24/07).

Esto requiere revisar las propuestas curriculares vigentes para la Formación Docente Inicial en la provincia de La Pampa, tensionándolas con las condiciones institucionales, las diversas funciones de la Formación Docente, el régimen académico de los alumnos, las características de los puestos de trabajo de los docentes, los perfiles formadores, la normativa y la evaluación permanente de los desempeños de todos los actores involucrados en la formación. Dicha revisión se ha realizado desde una concepción de gestión participativa y democrática de deliberación curricular, en vistas a reconocer las experiencias y la historia de las instituciones formadoras de la provincia y generar condiciones para promover la apropiación y la autoría colectiva de sus propios docentes.

Por ello, la elaboración de este Diseño Curricular Jurisdiccional recupera aportes de profesores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de La Pampa, que han participado en diferentes instancias de consulta, deliberación y producción de estos materiales y de diversas instituciones y organizaciones vinculadas a la Formación Docente. Por otra parte, se han respetado los criterios establecidos por la Resolución CFE N° 24/07, en particular en cuanto a la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento de las perspectivas disciplinares en la estructuración del currículo, la consideración de la práctica profesional como eje articulador de todo el trayecto formativo. Además, se han tenido en cuenta las orientaciones específicas planteadas por las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – Profesorado de Educación Primaria- del Instituto Nacional de Formación Docente y se han consultado referencias del marco elaborado por el Equipo Curricular Patagónico.

La formación de maestros y profesores demuestra hoy una notoria fragmentación. Años atrás y aún antes de los procesos de reforma de los '90, Bertoni y Cano caracterizaron a la Educación Superior como un “conglomerado”, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de “sistema” o “subsistema”. La historia reciente del sistema formador ha modificado la situación de las instituciones formadoras en algunas provincias, pero el conjunto del sistema está lejos de disponer de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y consistente y de una definición compartida sobre la función que cumple la formación docente en el sistema educativo (Resolución CFE N° 30/07).

El proceso actual demanda de acciones orientadas al fortalecimiento de la identidad del sistema de formación, a la vez que requiere elaborar una propuesta que le otorgue un sentido y direccionalidad común a la formación de docentes en contexto, tanto a nivel de sistema nacional como jurisdiccional. Presenta, entre sus aspiraciones, la superación de la atomización del sistema formador a través de la planificación de las acciones, la producción y circulación de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación, la diversificación de las funciones de los ISFD; junto con la revisión y reorganización de las normativas que permitan avanzar en el fortalecimiento de la identidad de la Educación Superior.

Este momento histórico demanda recuperar la dimensión política de la educación, e implica un esfuerzo por sostener preguntas sobre la escuela y la cultura como horizonte de la actividad docente y de la formación. La posibilidad de resignificar la formación docente incluye perspectivas de análisis que aporten a fortalecer la reflexión pedagógica, los saberes didácticos y disciplinares, y la formación cultural contemporánea. Por ello, repensar el sistema formador implica construir un vínculo diferente con las escuelas de los distintos niveles y modalidades y con los procesos de transformación en las instituciones y sus actores.

Las posibilidades de articulación entre la Formación Docente Inicial y la Formación Docente Continua son analizadas en la Resolución CFE Nº 30/07 en su Anexo Nº 1 cuando expresa que para *“evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no sólo de cada una de las instituciones”*, y siempre en relación con las respectivas situaciones institucionales y laborales que tal ampliación de funciones requiera.

Tal articulación será factible si la Formación Docente hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación del sistema educativo en su conjunto, y más precisamente, para este caso, del sistema formador. Así pensada, la tarea docente no se agota en la recreación y producción de conocimientos curriculares sino en la generación de un espacio común donde ese proceso sea posible.

En este contexto, la Formación Docente Inicial tiene una importancia sustantiva, ya que en ella se generan las bases para una construcción dialógica entre dimensiones políticas, socio-culturales y pedagógicas de las instituciones educativas y para concebir la enseñanza en las aulas como un proceso de construcción colectivo que involucra a sujetos con la intención de generar nuevas condiciones de existencia. Esta formación se constituirá en un marco para el desarrollo profesional y posibilitará variadas alternativas de orientación en diversas modalidades educativas, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza.

La Formación Docente Inicial prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo profesional que tiene efectos 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. Por eso requiere y reclama el compromiso de garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y de enseñar, y la confianza en sus posibilidades como una condición básica para el desarrollo de la educación y la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares para la Formación Docente Inicial deberán considerar estos valores básicos en relación con todos los procesos y resultados de la formación.

Abordar hoy la formación de docentes implica necesariamente examinar su relación con los proyectos sociales, políticos y con la historia, buscando recuperar el sentido de la formación, a la vez que contribuir a una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad, que amplíe el horizonte cultural. Por ello será necesario preguntarse acerca de los saberes que resultan relevantes para la construcción de herramientas intelectuales necesarias para fortalecer su identidad como profesional y trabajador intelectual de la educación en este nivel educativo.

La formación docente así pensada supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Desde este enfoque, la propuesta de formación docente necesita construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza; que promueva el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales; que fortalezca el compromiso con la igualdad y la justicia; que amplíen la confianza en el aprendizaje de los estudiantes.

Pensar en procesos de formación docente para la Educación Primaria requiere reflexionar sobre el lugar del profesional comprometido con prácticas de construcción y reconstrucción de saberes, dado que operan como portadores de referencias identitarias, de pertenencia a un entramado social y cultural, a unos modos de trabajar, escuchar y ser escuchado, lo que configura un modo particular de “estar en el mundo”. Será oportuno analizar y reflexionar sobre qué concepciones de la formación docente para la Educación Primaria (la cual ha sufrido diversas modificaciones a lo largo de las últimas décadas) conviven con la actual visión, que la considera, como una actividad que,

“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” (Resolución CFE Nº 24/07).

La formación desde una perspectiva crítica, con y a partir del juego complejo de significados, pretende quebrar la lógica de sentido común y contribuir a la reflexión sobre la necesidad de cambiar los mandatos (representaciones), para procurar una postura autónoma que revalorice la tarea pedagógica y el trabajo intelectual reflexivo en torno a la producción y recreación del conocimiento.

La formación docente desde una mirada integral, exige generar las condiciones para que los futuros docentes realicen un proceso de desarrollo personal que les permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo que va más allá de las experiencias educativas formales.

En síntesis, “La formación docente 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. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (Ley de Educación Nacional Nº 26206, artículo 71).

Desde esta perspectiva se definen los siguientes propósitos para la carrera del Profesorado de Educación Primaria:



Concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para transformar y comprender la realidad.



Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el trabajo colaborativo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.



Brindar a los futuros docentes de educación primaria una formación pedagógica integral que les permita indagar, analizar y comprender las problemáticas educativas vinculadas con su práctica profesional y favorecer el ejercicio de su tarea como trabajador, transmisor, recreador y productor de cultura.



Revalorizar la centralidad de la enseñanza como función sustantiva del docente y desarrollar una relación con el conocimiento que promueva la reflexión crítica, la producción de saberes en relación con la práctica profesional, y la toma de decisiones sustentada en dichas conceptualizaciones.



Enriquecer desde la diversidad la experiencia cultural de los futuros docentes, para que puedan posteriormente ampliar las experiencias educativas de sus alumnos y desarrollar procesos de sensibilización teniendo en cuenta la variedad de situaciones y contextos.



Enriquecer desde la diversidad la experiencia cultural de los futuros docentes, para que puedan posteriormente ampliar las experiencias educativas de sus alumnos y desarrollar procesos de sensibilización teniendo en cuenta la variedad de situaciones y contextos.



Comprender al sujeto de la educación primaria, a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socio-culturales.



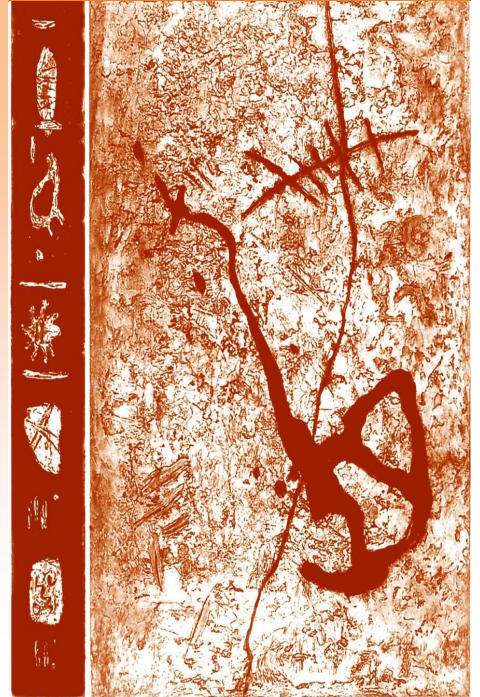
Brindar elementos que permitan problematizar la propia representación sobre la niñez y las nuevas infancias en el mundo contemporáneo.



Aprender a enseñar desarrollando una relación con el conocimiento que promueva la reflexión y actualización permanente de los marcos teóricos de referencia.



Encuadre Curricular



Contenido

Marco Pedagógico Referencial

El Diseño Curricular

Criterios de selección y
secuenciación de contenidos



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

La *escuela* ha cambiado aunque en apariencia es la misma, en ella se debaten transformaciones en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes. Los espacios educativos actuales se configuran como campos de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con capitales culturales, condiciones materiales y simbólicas e identidades propias, en permanente construcción. En este contexto reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos, supone plantear que la experiencia educativa entrama una interacción entre sujetos socialmente situados y conocimiento socialmente legitimado, a través de la presencia de un “otro” que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico-social particular. Se plantea, así, un claro desafío a las *instituciones formadoras* de docentes, en un ineludible trabajo de reflexión sobre los saberes, las prácticas y la reconstrucción permanente de la propia identidad. Se trata de un espacio en el que se restituya el estatus político y público del debate pedagógico, un lugar desde donde construir visiones, miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos en los diferentes ámbitos educativos.

Si la *educación pública* fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política social inclusiva. Por ello, es imperante una nueva configuración del trabajo docente, capaz de intervenir con y en la complejidad de las situaciones educativas.

Concebir a la formación docente como promotora de una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en relación con la distribución de conocimientos, es uno de los modos más democratizadores para garantizar un acceso equitativo a los bienes culturales. Esto implica promover un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar y la posibilidad de desplegar diferentes áreas y lenguajes desde los cuales abordarlos.

La formación de docentes deberá interpelar a las nuevas formas de subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas socio-culturales que las producen en la multidimensionalidad del escenario social en un contexto globalizado.

Es fundamental que los maestros asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación. Así, la enseñanza se convertirá en razón suficiente y necesidad para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformándola en significativa y relevante para quienes lo habitan.

Consideramos que la *enseñanza* es una práctica político-social situada, intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad, condicionada por su historicidad y su contexto. Es una actividad institucionalizada, por lo tanto, con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios. Los escenarios, institucionales y áulicos se configuran en los espacios más visibles dónde las prácticas docentes y pedagógicas tienen lugar. No obstante, en tanto prácticas políticas y sociales, los trascienden al tiempo que son trascendidas por ellos en un permanente proceso de distribuciones y redistribuciones de bienes culturales.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje están interrelacionados pero no fusionados, es decir, no hay unidad funcional entre ellos. Existe una dependencia ontológica porque la enseñanza siempre se justifica para promover el aprendizaje y –si bien no garantiza el logro del mismo– requiere del enseñante un compromiso ético y un esfuerzo constante por intentar crear ambientes de aprendizaje que conecten con la significación que los estudiantes otorgan a los procesos de adquisición personal de saberes.

Entendemos, así, el *aprendizaje* como un proceso de transformación sucesiva del que aprende, como una actividad compleja de apropiación y producción de nuevos significados y sentidos, desarrollada en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognitivos, que se producen en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. En toda situación de aprendizaje, el alumno pone en juego sus saberes cotidianos, contenidos simbólicos y representaciones acerca de lo que significa aprender, que inciden en la valoración que hace de sí mismo y que, por haber sido incorporados en procesos de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio.

En la Formación Docente, pues, se debe partir del análisis de los propios procesos de aprendizaje, de la comprensión de la subjetividad e historia de vida, de las representaciones, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza misma del quehacer educativo y de las relaciones que ha construido. Se trata de experiencias que comprometen al estudiante en el uso de habilidades de pensamiento crítico para construir activamente el conocimiento y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y razonamiento.

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

El *conocimiento*, en la formación de docentes, requiere una comprensión del modo a través del cual los sujetos se vinculan con el saber para producir sentidos acerca del mundo. Por ello, es relevante habilitar nuevas preguntas, promover otras lecturas, incluir perspectivas de análisis que fomenten la reflexión pedagógica, la construcción de saberes didácticos y disciplinares y la formación cultural. Se trata de reconocer que la importancia de la construcción social del conocimiento en las prácticas de enseñanza, requiere de la comprensión de los contextos y las dimensiones complejas y que para reflexionar críticamente sobre ellos, se requiere de andamios, de marcos conceptuales e interpretativos, de conocimientos sistemáticos. Resulta necesario entonces pensar la formación de los docentes como una dinámica que busca anclar en un entramado social, político, cultural, que permita la interacción con la vida cotidiana que la resignifique y la contextualice.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, el diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica social educativa de carácter público, en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. Como afirma Da Silva: el currículum produce, el currículum nos produce.

El currículo, en tanto herramienta política, propone prácticas a partir de las cuales fija condiciones para la acción de las instituciones educativas, a la vez que define relaciones posibles en los escenarios donde se materializa. Es decir, establece formas de interacción entre aquellas que son reguladas por el diseño y las que pueden ser definidas por las instituciones y los profesores.

La organización curricular define el modo particular en que se articula su trama para configurar una entidad de sentido, que no es neutral ni permanente, y que traduce visiones del mundo y del saber, consideradas relevantes en un determinado contexto socio-político-cultural.

Si entendemos lo curricular en términos de síntesis cultural, que tiene lugar en un contexto socialmente construido, será el resultado de un interjuego sostenido de decisiones y acciones, de finalidades y medios. No es un resultado final acabado, sino flexible y abierto, en el cual el significado se construye en la interacción entre los participantes.

En este sentido, el proceso de construcción curricular llevado a cabo se ha basado en ciertos criterios orientadores, entre los cuales se destacan los siguientes:



La recuperación de las experiencias y las trayectorias curriculares de las instituciones formadoras y la promoción de la participación de todos los actores involucrados en la Formación Docente, con diversos niveles de compromiso.



El fortalecimiento de los procesos de articulación a diversos niveles (institucional, jurisdiccional, regional y nacional) y el acompañamiento a las instituciones formadoras en los procesos de gestión y desarrollo curricular.



La atención a las condiciones materiales y simbólicas, propias de los ISFD, que influyen en la viabilidad de las nuevas propuestas curriculares



El reconocimiento de las condiciones laborales y académicas de los docentes implicados en la transformación.

Por lo expuesto, se considera al Diseño Curricular como una síntesis provisoria, ya que su puesta en práctica (en los procesos de desarrollo curricular de las instituciones formadoras) promueve una revisión permanente de las experiencias formativas y habilita reconstrucciones, adecuaciones, ampliaciones, precisiones, que tengan en cuenta tanto la experiencia recabada por los actores institucionales (docentes y estudiantes) cuanto las cambiantes situaciones sociales, políticas y culturales en las cuales se concrete esta propuesta.

Como resultado, este Diseño Curricular propone un trayecto formativo flexible e integrado, que valora el aporte de las diversas unidades curriculares para la formación integral de los futuros docentes y que ha tratado de articular dos dimensiones:



una horizontal, que hace referencia al alcance (amplitud y profundidad de los contenidos) y a la integración (relaciones horizontales existentes entre los distintos tipos y campos de conocimientos y experiencias que comprende el plan);



y otra vertical, que refiere a la secuencia (relación de sucesión entre las áreas/asignaturas y contenidos del currículo) y a la continuidad (recursividad de algunos componentes a través del currículo).

Así, desde una perspectiva de síntesis y articulación, en esta propuesta los diferentes campos formativos no se conciben como espacios cerrados en sí mismos sino como integradores de saberes y prácticas, a fin de evitar fragmentaciones y polarizaciones: entre enfoques generales y específicos, entre saberes teóricos y prácticos, entre la formación disciplinar y la didáctica, entre distintos tipos de experiencias formativas, entre prácticas de enseñanza y de evaluación, entre las prescripciones jurisdiccionales y la autonomía institucional, entre los Institutos formadores y las escuelas asociadas.

Además, se propone reposicionar a la enseñanza como centro de la tarea docente, a fin de revalorizar la función sustantiva del maestro, poner de relieve los saberes que va construyendo en sus prácticas docentes cotidianas, y recuperar la Formación Docente Inicial como preparación para las tareas específicas de la actividad profesional. Por su parte, la organización disciplinar de los contenidos a enseñar –que no se contrapone con la presencia de espacios de integración curricular (entre las unidades curriculares y al interior de cada una de ellas)– abre, en esta presentación, una posibilidad de articulación de saberes y experiencias formativas, que promueva el trabajo en equipo entre los profesores y contribuya a enseñar estas dimensiones de la tarea profesional a los futuros educadores.

Los múltiples avances científico-tecnológicos contemporáneos han llevado a la modificación de los sistemas de referencia morales, políticos y culturales y han impactado en las relaciones de las ciencias con la tecnología, la sociedad y la educación. En este contexto, se ha tomado conciencia del carácter socio-histórico de la construcción del saber científico, y se ha comenzado a superar la concepción de su pretendida superioridad, objetividad y rigurosidad. Esto ha conducido a re-encuadrar la actividad científica en el seno del complejo entramado que constituye nuestra realidad, donde se entretajan las ciencias, las humanidades, las artes y su historia.

Además, los estudiantes que ingresan al profesorado poseen modelos y criterios de conocimiento construidos en el transcurso de su historia escolar, los cuales tienden a ser reproducidos con posterioridad en sus prácticas de

aula, con enfoques muchas veces diferentes al modelo constructivista actual. Por ello, los sistemas de ideas que los alumnos poseen deben ser explicitados y confrontados en contextos que permitan evidenciar su inestabilidad y debilidad, de manera que se constituyan en el motor de búsqueda de nuevos saberes y explicaciones.

A su vez, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible desarrollar el aprendizaje con diversos medios y en múltiples entornos, con especial incidencia de lo multimedial y lo virtual, y vuelven necesario que el futuro docente aprenda a conectar efectivamente el aprendizaje en las escuelas con las nuevas posibilidades abiertas por la tecnología.

Desde tales consideraciones se hace necesario explicitar los criterios de selección y secuenciación de los contenidos de este Diseño Curricular:



Significatividad social, que refiere a la importancia de los contenidos para contribuir a mejorar la calidad de vida del conjunto de la población y favorecer el desarrollo personal, social y cultural, conformando y sosteniendo de ese modo la autoridad pedagógica de docentes capaces de construir ciudadanía responsable y de constituirse en actores de un sistema social que al configurarse, configura.



Relevancia, que exige no caer en el afán enciclopedista de enseñarlo todo (con la consiguiente sobrecarga de saberes, ante la rápida evolución de las diversas disciplinas científicas), para priorizar los contenidos en términos de su potencia educadora y al mismo tiempo superar la persistencia de omisiones significativas.



Integración, a fin de eludir la fragmentación y establecer conexiones de sentido entre los diversos saberes incluidos en el currículo y promover relaciones dialógicas mutuamente implicantes entre la teoría y la práctica, entre lo conceptual y lo aplicado, entre lo actitudinal y la práctica social, etc.



Articulación horizontal y vertical, con el propósito de fomentar la coherencia (al interior de cada campo de formación y en forma global) y minimizar reiteraciones y superposiciones innecesarias; así como tener en cuenta la lógica interna (de las distintas disciplinas y áreas del saber) y anticipar vacíos que impidan la integración de contenidos presentados.



Actualización, que exige poner de manifiesto la temporalidad de los saberes, como las mejores explicaciones del saber científico en determinado momento y contexto dado. La formación de los docentes requiere problematizar la legitimidad del conocimiento a enseñar considerando los diferentes procesos de validación, a partir de debates epistemológicos que le otorgaron sentido.

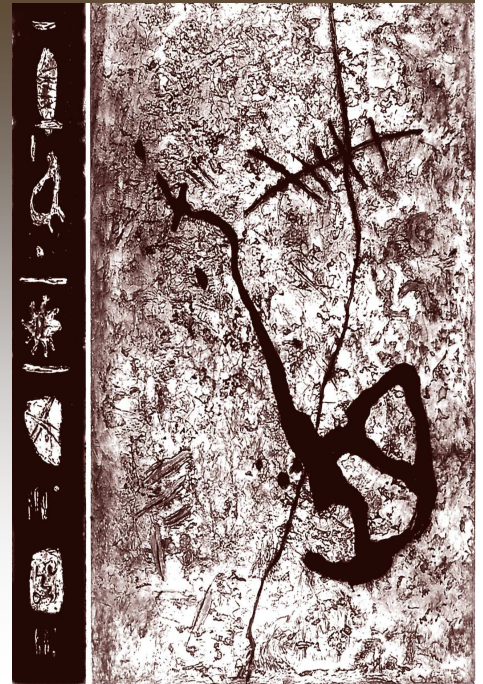


Regionalización, que atiende a considerar los escenarios sociales y culturales del contexto específico en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar y participar de la producción de esos saberes y establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Estos criterios suponen un desarrollo integral que implica que la modificación de alguno de ellos afecta a los otros, lo que manifiesta la complejidad de vínculos que los sostienen. Esta mutua implicancia no significa la pérdida de especificidad ni la fusión, sino que se orientan a una conformación basada en la protección del recorrido histórico y epistemológico y el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia, su potencialidad para la comunicación didáctica y su capacidad para proyectarse en diversas situaciones de enseñanza.



Configuraciones particulares del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria



Contenido

Campos de Formación y
Unidades Curriculares

La Formación Específica en el
Profesorado de Educación
Primaria

La Formación en la Práctica
Profesional Docente

Ámbitos de Integración

Formatos de las Unidades
Curriculares

Régimen Académico



Un diseño curricular da cuenta de decisiones de orden pedagógico, epistemológico y político que constituyen particulares modos de seleccionar, organizar y distribuir conocimiento; en este caso, el conocimiento considerado relevante para trabajar en la formación de profesores de educación primaria.

En consecuencia, se detallan a continuación ciertas configuraciones particulares, con el objeto de explicitar sentidos y criterios que caracterizan a las decisiones tomadas en torno al Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria. Las mismas deben ser comprendidas en el marco de lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206:



La consideración de *la Educación Primaria como Unidad Pedagógica*: “*La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad*” (artículo 26).

La formulación de la educación primaria en términos de unidad pedagógica plantea el desafío de conjugar esta noción con la especificidad de los campos disciplinares que integran los saberes que sustentan esta acción educativa. En cualquier caso, esta idea no implica desconocer, al interior del nivel, las diferenciaciones propias de cada grupo y contexto



La finalidad de la Educación Primaria –en cuanto a proporcionar una formación integral, básica y común- y los objetivos que de ella se derivan (artículo 27):

- a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.
- b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones.
- c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos.
- e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender.
- f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.
- g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.
- h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.
- i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.
- j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as.
- k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.
- l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

Algunas de estas dimensiones se traducen en particulares configuraciones para el Profesorado de Educación Primaria, en vistas a recuperar la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje de saberes relevantes para la escolaridad primaria:



La formación de los docentes para la Educación Primaria reclama la articulación de una triple referencia con relación a conocimientos que deberán entramarse y profundizarse a medida que el sujeto avance en su formación: saberes disciplinares específicos, saberes generales de la formación y saberes contruidos a partir de su inclusión progresiva en los ámbitos reales de desempeño laboral.

Así pues, en el campo de la Formación Específica los saberes a enseñar tienen un espacio de elaboración y reelaboración de sostenido tratamiento a lo largo de toda la carrera. Por otra parte, el campo de la Formación General se fortalece desde la conceptualización de los marcos epistemológicos que les dieron sentido como disciplinas pedagógicas. Por último, el campo de la Práctica Profesional tiene por eje un doble y ponderado juego de relaciones: por un lado, la inclusión del estudiante en procesos de socialización profesional con el propósito de iniciar un ejercicio de la profesión docente; por otro, la articulación y puesta en marcha de ámbitos de integración (descritos más adelante), que pretenden constituirse en espacios formales de encuentro de los tres campos.



Para llevar adelante este desafío, es prioritario interpretar lo político en prácticas concretas, lo cual supone generar acciones que aporten a una educación que vuelva a ocupar un lugar estratégico en la distribución de conocimientos. En este sentido, a la hora de pensar la formación inicial de los docentes de Educación Primaria, lo político y lo instrumental no pueden estar desarticulados. Es decir, se necesita de definiciones amplias, globales, complejas y sistemáticas para la formación docente que acompañen la convicción política con estrategias de distribución de conocimiento.



La importancia de los saberes pedagógicos como encuadre inter-relacional con un anclaje socio-histórico del hecho educativo en su conjunto –y de la experiencia formativa docente en particular– define perspectivas desde donde entender la formación del futuro docente de Educación Primaria. Se requiere, entonces, enfocar el conocimiento y cada conocimiento desde finalidades educativas y desde perspectivas pedagógicas que posibiliten trascender la situación educativa, desde procesos de interpretación e intervención.



Las nuevas formas de construcción subjetiva demandan reinterpretarlas en sus formas de elaboración como categoría social; y por ende, en su modo particular de interactuar en la enseñanza y el aprendizaje. Esto a su vez implica la necesidad de promover procesos que habiliten la emergencia de formas de aprender y estrategias de enseñanza fundadas en la consideración sobre la heterogeneidad de los sujetos y sus contextos, que imponen significativas diferencias en sus modos de comprensión.

El Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria, se inscribe en las referencias establecidas por la Resolución CFE Nº 24/07 y las Recomendaciones Nacionales para la elaboración de Diseños Curriculares, que se definen particularmente como se detalla a continuación:



La duración total de la carrera queda definida en 2.613 horas reloj (3.920 horas cátedra), a lo largo de 4 años de estudio de educación superior. De esta carga horaria total, el 95 % es de definición jurisdiccional y el 5 % restante se destina a la definición institucional.



Las unidades curriculares se distribuyen en torno a tres campos de conocimiento: la Formación General, la Formación Específica y la Formación en la Práctica Profesional; en una organización curricular que privilegia los enfoques disciplinares y respeta las unidades curriculares recomendadas por el INFD.



En la distribución porcentual de la carga horaria queda asignado el 26,53 % de la carga horaria total al campo de la Formación General, el 51,84 % al de la Formación Específica y el 21,63 % al de la Formación en la Práctica Profesional.

El **Campo de la Formación General** se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.

En esta propuesta, la formación general favorece la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos, promueve una formación cultural amplia y permite a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo. Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

Las unidades curriculares de este campo ofrecen los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

Se organiza prioritariamente desde enfoques disciplinares y está conformado por las siguientes unidades curriculares: Pedagogía, Filosofía, Psicología Educativa, Didáctica General, Las TICs y la enseñanza, Sociología de la Educación, Historia Argentina y Latinoamericana, Arte y Culturas Contemporáneas, Herramientas de Investigación e Historia y Política de la Educación Argentina. También incluye los Espacios de Definición Institucional (1) y (2).

El **Campo de la Formación Específica** permite a los alumnos la apropiación de saberes que les hagan posible elaborar explicaciones sobre una realidad compleja que puede ser transformada y mejorada; y constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los futuros docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículo de la escuela primaria.

Se destina al estudio de las nociones centrales y los saberes sustantivos de las áreas disciplinares específicas, desde la perspectiva de su enseñanza en la Educación Primaria, a la formación en sus didácticas y las tecnologías educativas particulares para el nivel y al conocimiento de las características (individuales y colectivas) y los contextos en que se desarrollan los alumnos de educación primaria. Se promueve un abordaje amplio de los contenidos, que permita el acceso a diversos enfoques teóricos didácticos y metodológicos, a las características de su enseñanza a través del tiempo y al conocimiento de los debates actuales en el campo.

Las unidades curriculares que lo conforman son las siguientes: Alfabetización académica en Lengua, Lengua y su Didáctica, Literatura Infantil, Alfabetización Inicial, Introducción a la Matemática, Matemática y su Didáctica I y II, Introducción a las Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Didáctica de las Ciencias Sociales, Introducción a las Ciencias Naturales, Ciencias Biológicas, Ciencias Físico-Químicas, Didáctica de las Ciencias Naturales, Sujetos de la Educación Primaria, Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica, TICs y Diseño de Materiales, Problemáticas y Desafíos Contemporáneos de la Educación Primaria, Educación Sexual Integral y Espacios de Enseñanza Integral I y II. Incorpora además el Espacio de Definición Institucional (3).

El **Campo de la Formación en la Práctica Profesional** se focaliza en el desarrollo de capacidades para la actuación docente en las instituciones de educación primaria a través de la incorporación progresiva en contextos socio-educativos diversos.

La actuación docente implica, entre otras cosas poner en juego saberes integrados que derivan de otros campos formativos, por ello, la Formación en la Práctica Profesional es el ámbito donde se materializan recomposiciones interpretativas de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas Integrales en el último año.

Apunta, pues, a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticas y en contextos sociales diversos. Constituye un eje integrador en el diseño curricular que promueve, de manera dinámica y participativa, la incorporación de saberes que fortalecen la toma de decisiones de los aspectos científicos, humanos y estratégicos que el alumno va integrando en su trayectoria formativa. Se fortalece en el desarrollo de proyectos de trabajo consensuados y en la integración de redes inter-institucionales entre los ISFD y las instituciones asociadas, así como en la articulación con otras organizaciones sociales y educativas de la comunidad.

Las siguientes son las unidades curriculares que lo integran: Práctica I: Instituciones y Contextos; Práctica II: Currículum y Enseñanza; Práctica III: Residencia Pedagógica; Práctica IV: Residencia Pedagógica Integral.

La coexistencia formativa de los tres campos (reflejada en el cursado simultáneo de unidades curriculares pertenecientes a cada uno de ellos en todos los años de la carrera) apunta a promover vinculaciones que permitan abordar la complejidad, pluridimensionalidad e integralidad del hecho educativo. Al mismo tiempo, la atención conjunta a las dimensiones teórica y práctica de la formación propicia la articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales, y fortalece una perspectiva y una postura investigativa e indagadora a lo largo de todo el trayecto formativo.

Cada una de las unidades curriculares se presenta explicitando los siguientes aspectos:



su tipo o formato, carga horaria total y distribución sugerida (cuatrimestral o anual)¹



un marco orientador general (que hace referencia al enfoque propuesto para la unidad curricular, el sentido de su incorporación en la formación docente y los propósitos prioritarios seleccionados para el desarrollo curricular);



y una selección de contenidos propuestos, organizados alrededor de ciertos ejes (que funcionan como elementos nucleadores de los constructos fundamentales de las disciplinas, establecidos según los criterios de selección y secuenciación anteriormente descritos). Los contenidos seleccionados reconocen una lógica de presentación pero se formulan con un amplio nivel de generalidad y no prescriben una secuencia única para su tratamiento en cada Instituto (en función de permitir la necesaria flexibilidad en el desarrollo curricular institucional).

La presencia de formatos curriculares diferentes y flexibles (asignaturas, seminarios, talleres, trabajos de campo, prácticas docentes, ateneos, tutorías), que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas, permite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación particulares y variados. Precisamente, y para permitir el trazado de diferentes trayectorias, se incluye también la definición de unas correlatividades mínimas para el desarrollo de recorridos académicos equivalentes.

Por otra parte, los Espacios de Definición Institucional permiten delinear recorridos formativos optativos y recuperar experiencias educativas propias de cada instituto –que se consideran relevantes para la formación docente en diferentes localidades o regiones- desde una mirada integral. Se organizan, en este Diseño Curricular, como la elección de una unidad curricular entre varias que ofrece la institución, no presentan correlatividades y se destinan a los campos de la Formación General y la Formación Específica. La elección de estos espacios estará sujeta a decisión de cada ISFD, y deberá ser discutida y acordada por los diversos actores institucionales, garantizando la articulación con las unidades curriculares obligatorias y la carga horaria destinada a cada uno de los campos de la formación².

¹ A los efectos de la distribución de la carga horaria, se considera el desarrollo de 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera, divididas en dos cuatrimestres. Las cargas horarias totales de cada unidad curricular son prescriptivas, pero su distribución temporal puede sufrir modificaciones (ampliaciones o concentración en lapsos más reducidos) en función de necesidades y decisiones institucionales (ligadas con la intervención en contextos particulares, realización de proyectos específicos, etc.).

² No obstante, en mesas de trabajo jurisdiccionales, tanto autoridades educativas como integrantes de los ISFD han expresado consenso en que se proponga explícitamente la unidad curricular La Pampa como recomendación jurisdiccional.

Dentro del campo de la Formación Específica, en el Profesorado de Educación Primaria, cobran especial importancia ciertas áreas del conocimiento que se constituyen en ejes para los saberes a enseñar en este nivel de escolaridad: la Lengua, la Matemática, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales.

El lingüista español Joan Tusón³ afirma que la lengua es *“el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno”*. Resulta, pues, evidente que al hablar de aprendizaje de **Lengua**, se habla de algo más que de la forma o estrategia para crear situaciones de aprendizaje.

La lengua es comunicación y tiene una dimensión social que la escuela no puede ignorar. Además, la lengua incide en la percepción del mundo y en la estructuración del pensamiento, y es desde esta idea que podemos

establecer una relación clara entre la estructuración del lenguaje y el fracaso escolar. El conocimiento del mundo y la capacidad de interpretarlo es la medida que define el grado de desarrollo personal que ha adquirido cada individuo.

El lenguaje debe aportar habilidades para desenvolverse en el mundo en que se desenvuelven las personas: comprender un horario de clases, un programa de estudio, una prescripción médica; captar el grado de subjetividad o de mala intención de una carta, o de una noticia; rellenar un formulario; evaluar el contenido global de un libro a través del índice. Además, contribuye al desarrollo de la capacidad de ejercer el derecho a la palabra y a la consecución de la autonomía personal.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje de la lengua supone:



Facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y por ende de participación y de relación.



Poseer un instrumento con capacidad de ordenar nuestra mente.



Adquirir la llave para entrar en los demás ámbitos de la cultura.

Ante tal desafío, se propone trabajar en cada una de las unidades curriculares que constituyen el Área de Lengua, sobre cuatro competencias básicas: Escuchar – Hablar – Leer – Escribir.

En el caso específico de la oralidad –que compromete la escucha y el habla-, se propone la participación de los alumnos –futuros docentes-, en interacciones comunicativas variadas, que les permitan incorporar estrategias lingüísticas, discursivas y pragmáticas, para explicar saberes adquiridos, brindar información, justificar opiniones, ampliar su perspectiva temática, reflexionar sobre el proceso llevado a cabo. Además, es éste un aprendizaje que se proyecta a su futura tarea docente, pues es sabido que la clase es un permanente juego dialógico.

El alumno de Educación Superior requiere de una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos. Esto implica el procesamiento de información de fuentes diversas y a menudo contrastantes, el reconocimiento de las secuencias explicativas y argumentativas de los textos y de posiciones epistémicas no siempre explícitas.

En cuanto a la escritura, en este nivel, implica conocer qué temas y/o marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinada disciplina, para

poder plantear nuevos interrogantes y nuevas hipótesis; al mismo tiempo escribir también supone un conocimiento lingüístico que permite la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia. Escribir textos es una prioridad en la formación de quienes asumen la docencia como profesión, pues es éste un saber a transmitir a los alumnos y además, conlleva el ejercicio de la escritura de los textos de la profesión: registros, informes, planificaciones, narraciones de experiencias, proyectos, entre otros. Escribir posibilita objetivar el pensamiento, el quehacer cotidiano; la escritura es el soporte de la reflexión docente.

El desarrollo de saberes en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, implican el conocimiento reflexivo de la lengua y los textos; en este sentido se refuncionalizan los contenidos gramaticales y normativos para tensionar la reflexión-sistematización, en situaciones de uso de la lengua.

Muchos autores enfatizan en la importancia que tiene la literatura en la formación de las personas y el protagonismo que tiene en esto la escuela. Por ello, se propone la formación del alumno -futuro docente- como lector de literatura y en especial de literatura infantil, para que desde su formación, pueda acompañar a sus alumnos en la construcción de sus recorridos lectores.

³ En *El lujo del lenguaje*. Paidós, Barcelona 1989.

En las últimas décadas ha variado radicalmente el sentido y la forma de abordar la enseñanza de la Lengua en la escuela. Particularmente dar clase de lengua se ha convertido en un verdadero desafío para los docentes del área. La ciencia del lenguaje, en su rica interdisciplina con la psicología, la neurología, la sociología, propone caminos que van mucho más allá de los contenidos tradicionales de lengua. Enseñar lengua hoy exige al docente plantear situaciones de aprendizaje en las que los saberes se ponen al servicio de la comprensión y producción de textos orales y escritos de circulación social y del ámbito académico; exige también, pensar en el alumno como lector de literatura en la escuela y más allá de ésta, por ser ésta una expresión estética que desde y con la palabra abre puertas a otros mundos, simbólicos, imaginarios, creados y recreados en el devenir cultural.

En efecto, el centro de preocupación es ahora cómo enseñar a comprender y a producir lingüísticamente, tanto en forma oral como escrita.

Las reflexiones y las valoraciones sobre la **Matemática** escolar han experimentado en los últimos años cambios derivados de revisiones e investigaciones en el campo de la educación, de los estudios sobre la sociología del conocimiento, del desarrollo de la educación matemática y de la creciente necesidad de la profesionalización del que educa.

En este marco se considera a la educación como un proceso mediante el cual un sujeto en formación se conecta con la herencia de la cultura de la que participa, es decir, con los modos con que cada generación comunica pautas culturales básicas. La matemática, con sus propios fundamentos teóricos, forma parte de esta herencia cultural y se imbrica en una práctica social que le da sentido y la instala como espacio insoslayable en la formación de maestros.

Las representaciones matemáticas, en tanto formas de conocimientos y construcciones sociales, simbolizan las experiencias materiales de personas en entornos culturales particulares y en determinados períodos históricos. Desde esta dimensión social, la escuela – encargada de que las nuevas generaciones interactúen con esos recursos matemáticos socialmente legitimados, en un sistema escolar que es complejo, que implica personas y organismos- refuerza también la necesidad de reflexionar sobre las matemáticas escolares, considerar los espacios de comunicación e investigación que profundizan sobre nuestras formas de pensamiento y la elaboración de significados matemáticos compartidos, los modos de apropiarnos y de enseñarlos.

Entonces, en diferentes dimensiones, el desarrollo de conocimientos matemáticos implica una actividad social en

la que el educador comunica a los niños con la cultura y los valores de la comunidad a la que pertenecen y pone de manifiesto el peso de una herramienta intelectual potente, cuyo adecuado manejo muestra las ventajas del que las posee.

De lo expresado, es importante que la matemática que se promueve desde la formación docente sea entendida como conocimiento construido que declara las mejores explicaciones que la ciencia va aportando, en diferentes contextos históricamente interpretables. Que ese conocimiento matemático se traduce también en términos instrumentales como herramientas mediante las que se realizan determinadas funciones cognitivas, que contribuyen a la formación de un ciudadano, que aportan a los sistemas simbólicos y de estructuras de pensamiento tanto como a la valoración crítica de las decisiones.

En este sentido, la organización del espacio a través de los años de la formación de maestros, tiene pensado para el primer año algunos procesos de modelización y los diferentes lenguajes y representaciones como objeto de estudio; en el segundo, el tratamiento de los diferentes sistemas de numeración y sus operaciones fundamentales; en el tercero, la geometría, la medición y algunos aspectos básicos de la estadística, el cálculo de probabilidades y su enseñanza. Finalmente, el cuarto año estará en relación con la residencia, atendiendo a los emergentes propios y a las situaciones de contextualización de los conocimientos construidos en años anteriores.

El ámbito de las **Ciencias Sociales** está integrado por varias disciplinas –entre otras Historia, Geografía, Sociología, Antropología, Economía, Ciencia Política- que comparten un único objeto de estudio: la realidad social. Así, lo local y lo global, lo concreto y lo abstracto, lo conocido y lo desconocido, lo incluido y lo excluido, el presente y el pasado, se tornan indispensables para construir respuestas diversas a las necesidades de un mundo en cambio. En este sentido, las Ciencias Sociales tienen el propósito de comprender y recrear en los actores individuales y colectivos conciencia crítica sobre las formas de crear mejores condiciones de existencia. Colocar a los sujetos en el centro de la indagación sobre la realidad social implica otorgarles la capacidad de actuar sobre la misma, lo que supone ubicarlos en un lugar protagónico del cambio social.

La realidad social no se presenta como una entidad naturalizada sino como una realidad construida por los actores sociales y reconstruida por ellos mismos desde el rol de investigadores. La posibilidad de reedificar conocimientos sociales supone la articulación entre teoría y método, a la vez que permite tomar postura epistemológica que problematiza la construcción y

reconstrucción de la vida social poniendo énfasis en la capacidad del actor social de transformar el mundo.

Por ello, enseñar ciencias sociales en el Profesorado permite a los estudiantes no sólo acceder a visiones críticas del mundo en el que viven, sino que además contribuye a entender cómo piensan los sujetos sociales ese mundo, cómo es posible favorecer la problematización de lo evidente. En síntesis, le permite al futuro docente examinar críticamente la complejidad de la realidad social y lo habilita para pensarse en transformador de su propia realidad. Por ello se procura que los estudiantes conciban a la práctica educativa ante todo una práctica social impregnada de concepciones ideológicas, políticas y éticas.

La enseñanza de las Ciencias Sociales tiene como fin esencial brindar la información y las herramientas conceptuales para desarrollar habilidades cognitivas y las actitudes que permitan a los alumnos comprender a los sujetos que viven en su entorno próximo y en otros lugares del mundo, en esta y en otra época. Se propone, pues, a partir del desarrollo de diferentes estrategias metodológicas, abordar los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que operan en múltiples dimensiones, dentro de un sistema de globalización e interdependencia creciente.

Conocer e interpretar el funcionamiento de la sociedad en la que se vive y actuar críticamente en ella no solamente implica entender conceptos sociales, sino también adquirir en este caso, ciertas formas de razonamiento que le son propias.

El conocimiento profesional del docente se construye por reelaboración e integración de los diferentes saberes, que configuran el conocimiento práctico profesional. Estos han de lograrse en contextos distintos a partir de su formación académica y de su experiencia como alumno y constituyen en parte el marco teórico que orientará su accionar durante las prácticas.

Será necesario conocer e interpretar el marco conceptual del futuro profesional antes y durante estas acciones de formación. Las concepciones sobre las **Ciencias Naturales**, sus contenidos y sus visiones acerca de las cuestiones didácticas deben ser el insumo para orientar las intervenciones de manera fundamentada en la formación del conocimiento profesional.

De la misma forma, es ineludible considerar el carácter cambiante, analítico, reflexivo, crítico, social y provisorio del conocimiento científico así como las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, en la formación de los docentes.

En relación con la mirada epistemológica y didáctica, es preciso introducir a lo largo de la formación diferentes enfoques de las actividades experimentales, de las prácticas de laboratorio, de las permanentes interacciones teoría-práctica que permiten interpretar y explicar fenómenos naturales ayudados por los modelos que la ciencia propone. Desde este marco se puede inferir también, la importancia del trabajo con los saberes específicos, desde abordajes epistemológicos, didácticos y disciplinares propios del campo de las Ciencias Naturales, propuesta curricular que resignifica la importancia de la educación científica para una visión sistémica que permita encarar problemas cotidianos desde un enfoque globalizador.

Es decir, una propuesta curricular que se concentra particularmente en los conocimientos básicos y significativos de las disciplinas de referencia, en los saberes epistemológicos y didácticos y en la revisión y reconsideración de estos conocimientos desde el punto de vista de las prácticas docentes, de la reflexión didáctica relacionada con problemáticas y situaciones con las que los futuros profesores pueden encontrarse en sus clases.

La formación del profesorado se orienta hacia una práctica profesional específica, que no es otra que la de asumir la responsabilidad docente de “enseñar”. La enseñanza es una práctica social y humana por la que se preserva y transmite el acervo cultural de la sociedad a la vez que se acrecientan sus posibilidades transformativas. Al ubicarla como una práctica humana, se recupera su sentido de apuesta ética y de compromiso político, implicados en la responsabilidad que se asume de que otros aprendan. No basta dedicarse a ayudar a construir un saber sino que, además, hay que custodiar el aprendizaje de dicho saber: en la actual sociedad del conocimiento, la desigualdad se impone también desde el no aprendizaje de aquellos contenidos que se priorizan. De ahí la importancia fundamental que asume el campo de la Práctica Profesional Docente en esta propuesta, concebido como eje articulador de los otros dos campos formativos: el de la Formación General y el de la Formación Específica.

Si bien el término “práctica” forma parte del lenguaje cotidiano, no deja de presentarse ambiguo y conflictivo. Recuperando aportes de Schön y de Kemmis, puede concebirse a la práctica como el conjunto de actuaciones ejercidas en distintas situaciones profesionales; en nuestro caso, situaciones educativas enmarcadas en un espacio y un tiempo determinados. En este enfoque, la reflexión en y sobre la acción aparece como detonante de la autocomprensión, que permite revisar alternativas con una mirada transformadora.

En la formación de docentes, durante mucho tiempo ha primado la postura que ubicaba la Práctica al final del recorrido formativo, concibiéndola como la aplicación de marcos teóricos referenciales y priorizando la teoría sobre la práctica. Esta mirada tecnicista –donde primero se aprende la teoría y luego ésta se aplica en situaciones concretas- quita conflictividad al terreno de la enseñanza, como si existiera una verdad única y preexistente para cada situación compleja del aula y, de este modo, desproblematiza el ámbito de la práctica profesional docente.

Desde otra perspectiva, la teoría se vuelve importante porque resignifica la práctica, y ésta se revaloriza como espacio situado en el cual las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para comprenderlas e interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos. Se revaloriza así el terreno de la práctica como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones. En ella se encarna la faz ética y política de la enseñanza.

En esta mirada, los futuros docentes, ya desde el inicio de su formación, participan en la realidad situada de las escuelas, razón por la cual sus actuaciones se aprenden en la práctica y no simplemente de los libros, si bien los marcos teóricos han de aportar a la interpretación, la deliberación, el juicio informado. Por otra parte, esas situaciones prácticas deben constituirse también en un ámbito donde se produce conocimiento capaz de enriquecer y modificar los marcos referenciales.

En consecuencia, se entiende aquí a la Práctica como la actuación de los estudiantes en el ámbito de su futuro desempeño docente, comenzando a construir una socialización profesional que se formalizará cuando asuman su puesto de trabajo. Pero esto implica también, desde una visión epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento docente que apunta a

redimensionar las posibilidades del “aprender a enseñar” en los complejos escenarios sociales y culturales de nuestro tiempo, a revalorizar la enseñanza situada, a reconocer los entrecruzamientos institucionales y contextuales que marcan la tarea de enseñar, a valorar los procesos de comunicación en interacciones reales que expresan el aspecto vincular de la enseñanza.

Desde el campo de la Práctica Profesional Docente, esto exige recuperar la enseñanza, eludiendo la postura de que tal recuperación representa el retorno a un tecnicismo superado o supone una visión instrumental de la docencia. Reivindicar la centralidad de la enseñanza es comprenderla como práctica deliberada –en el marco de grandes finalidades humanas, sociales y políticas- dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana; y, al mismo tiempo, recuperar la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar.

A su vez, esta perspectiva incorpora una comprensión ética y política de la educación, porque en las interacciones de los futuros docentes con los alumnos del nivel para el cual se forman y con docentes en ejercicio (de la institución formadora y de la escuela asociada) se priorizarán las relaciones de reciprocidad y el trabajo cooperativo. Esto implica una democratización de los intercambios que ponga en suspenso las posiciones de asimetría y altere las clásicas relaciones de poder e imposición, a fin de hacer posible que se compartan y construyan nuevos saberes acerca de las prácticas docentes y de enseñanza.

Las unidades curriculares del campo de la Práctica Profesional Docente, en lugar de ser concebidas como espacios de aplicación de la teoría, se perciben como escenario de aprendizaje que relaciona los saberes especulativos con la realidad socioeducativa situada, en procura de una permanente articulación teoría-empiría. La aproximación al ámbito de la intervención profesional docente y al conjunto de tareas que en él se desarrollan permitirá poner de relieve la complejidad de los contextos y las múltiples dimensiones que caracterizan a tales actuaciones, que incluyen tanto las prácticas de enseñanza cuanto otras prácticas sociales y educativas llevadas a cabo por los docentes.

Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica, en un recorrido que permita aprender a enseñar –y comenzar a hacerlo- pero al mismo tiempo tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar en torno al mismo.

Atender a la trayectoria singular que ha de construir cada sujeto practicante requiere de procesos de objetivación mediados por una reflexividad crítica que consideren la apertura a registros variados y diversos acerca de las prácticas docentes como objeto de estudio, por ejemplo: revisar las representaciones, sentidos y significados que el futuro docente ha construido a lo largo de su escolarización, acerca de la escuela y los procesos que en ella tienen lugar; reconocer la singularidad, la complejidad y la naturaleza social e histórica de cada institución escolar; aproximarse al contexto cultural y social más amplio para indagar sobre las manifestaciones de lo educativo que exceden el ámbito escolar.

Existe consenso acerca de que nadie aprende solo y que la enseñanza no es una tarea individual. Particularmente, en este terreno, los estudiantes requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera experiencia, los oriente y guíe en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas requiere dinámicas modelizadoras, no modelos fijos.

Por ello el profesor de Práctica deberá ser un experto en enseñanza en situaciones áulicas reales y habrá de asumir el desafío de impedir, a través de sus intervenciones, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas y la inercia hechas tradición se instalen en las prácticas de los futuros docentes.

Este proceso sólo es factible si permitimos a los alumnos desde el inicio de la carrera, la posibilidad de reflexionar acerca de las instituciones, de las prácticas que en ellas se llevan adelante y de su propio aprendizaje. Estas instancias permiten, hacia el interior del ISFD y en las inserciones que realizan los alumnos-docentes en los distintos contextos, revisar y sistematizar permanentemente la tarea cotidiana.

Al mismo tiempo, es recomendable que las prácticas docentes de quienes enseñan a los futuros educadores se orienten a que sus propias clases se constituyan en una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas de las diferentes disciplinas, que puedan vivirse como un ámbito de experimentación y prueba, y que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dichas construcciones metodológicas.

Hay que recordar que los procesos de análisis y comprensión crítica no se producen sin la especial intervención de los profesores, considerados en su potencia modelizadora, que se constituyen en andamios para aprender a enseñar. Dichas capacidades no surgen en forma espontánea, de donde deriva la necesidad de acompañar la reflexión en y sobre la acción creando dispositivos didácticos específicos que la activen.

En este marco se torna imprescindible la creación de espacios de diálogo que habiliten la reflexión desde múltiples miradas y promuevan una actitud investigativa que se interrogue acerca de la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación. Resulta necesario, pues, promover el análisis crítico de algunas cuestiones como, por ejemplo: los modos de actuación propios de la tarea de enseñar y la inclusión de herramientas culturales para andamiar los aprendizajes; el ejercicio de la autonomía profesional y la toma de decisiones desde una postura ética; la posibilidad de aprender a pensar con otros; el sentido de las normas, rituales, rutinas, expectativas e historias institucionales.

Para ello es particularmente útil la capitalización del propio recorrido formativo, a fin de dar visibilidad a la experiencia personal, tanto pasada como presente, y la reconstrucción y el cuestionamiento de los modelos internalizados, por ejemplo a partir del trabajo con narrativas sobre la propia biografía escolar o estudios de caso. La formación docente no comienza y finaliza en el trayecto de la formación inicial, ya que los saberes adquiridos en la propia escolarización de los futuros docentes y los que se incorporan en la socialización profesional, constituyen un largo proceso formativo que debe ser pensado, analizado y tensionado en la formación que brindan los ISFD.

La complejidad de este campo considera también las implicancias emocionales, personales; y lleva a ahondar en la larga experiencia que han vivido como alumnos. Como sostienen Tyack y Cuban, aquello que hicieron, que les hicieron, que (les) pasó se convierte en un saber potente para quienes se dedican a enseñar, al tiempo que los convierte a ellos mismos en sujetos "experimentados" de su propio quehacer, por escasa que sea su antigüedad laboral (o precisamente por ser ésta escasa). Los maestros se hallarían así "familiarizados" con la escuela (su lugar de trabajo), "socializados" en el rol, "formados" (más allá de los aportes específicos que pueda haberles brindado la preparación profesional) o "formateados" en y por la escuela en tanto institución que presenta códigos propios, tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de generación en generación.

Estas consideraciones acerca de los futuros docentes y sus primeras experiencias nos colocan ante la necesidad de poder mirar, revisar en forma conjunta y crítica las distintas instancias en que abordamos la construcción del saber práctico de nuestros alumnos; para evitar que ésta complejidad de elementos (que pareciera inhabilitar, detener, desencontrar) transforme a la educación —y específicamente a las prácticas— en una pesada herencia a

la que hay que sostener a través del tiempo, sin detenernos a pensar en sus sentidos, en sus fundamentos y en sus prescripciones.

Múltiples factores se relacionan con el “ser docente”. Abordar esta problemática desde el paradigma de la complejidad permite revisar y repensar la experiencia práctica que pueda construir el futuro maestro a partir de los saberes presentes en su formación inicial, de los vínculos que establezca con las escuelas asociadas y de la reflexión posterior acerca de la tarea docente. Estos conceptos permiten revisar la propuesta de formación del ISFD, desde diferentes lugares, intentando relacionar el “ser docente” con lo que ocurre en las instituciones del medio, donde la educación realmente entra en escena a diario, proponiendo espacios y tiempos reales de reflexión, que articulen y enriquezcan la práctica de alumnos y docentes, que ameriten una deliberación grupal y permitan una escucha individual.

Desde esta mirada compleja, entonces, las Prácticas convocan a múltiples sujetos en la tarea de enseñar a enseñar: allí estarán presentes, en forma coordinada e integrada, profesores de otras unidades curriculares y de las escuelas asociadas, junto con los estudiantes y sus pares. En síntesis, en esta concepción curricular, las Prácticas se entienden como ámbitos de encuentro entre los diversos sujetos, saberes e instituciones implicados en la formación.

De aquí la importancia de los vínculos que la institución formadora establece con otras organizaciones que desarrollan propuestas educativas y, en particular, con sus escuelas asociadas, es decir con aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diversas instancias de trabajos de campo, con la inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles que se formalizan particularmente en las Residencias. La pluralidad de contextos sociales y culturales en los cuales dichas escuelas se insertan, a su vez, facilitará a los futuros docentes el aprendizaje de disposiciones y estrategias para operar en una variedad de situaciones, contextos, culturas.

Por otra parte, en el campo de la Práctica Profesional Docente los estudiantes asumen un rol en el cual se

articulan el aprendizaje y la ayuda contingente: no sólo construirán las actuaciones propias de la profesión ante los desafíos cotidianos, sino que a la vez proveerán ayuda al docente de la escuela asociada donde practican. Así, el alumno del profesorado deja su rol pasivo, al fondo de la clase, para involucrarse paulatinamente en las situaciones áulicas junto al docente en ejercicio: prepara material didáctico que se le solicita, acompaña a los alumnos que el docente identifica con dificultades, se incluye en los grupos de trabajo y los coordina, asume progresivamente tareas más complejas de enseñanza. Es una tarea de acompañamiento, que favorece el andamiaje de los aprendizajes, mientras se aprende la actuación docente, resignificándola desde los marcos teóricos. Es necesario pensar –entre todos los actores involucrados- a la escuela como un espacio en el que se promueve la acción reflexiva en un proceso de intercambio permanente.

A tal efecto, se impone revitalizar el trabajo compartido entre los profesores de la institución formadora y los docentes orientadores de las escuelas asociadas –implicando a un mayor número de ellos- a fin de anticipar qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora y promover en los estudiantes la construcción de propuestas alternativas desde una cultura del trabajo basada en la colaboración y la apertura a la crítica del otro, que evite el aislamiento y la soledad.

En síntesis, se requiere formar a los futuros docentes en la sistematización de sus prácticas, la cual consiste en una compleja tarea de reflexión y de acción en sí misma, cuyo aprendizaje se inicia en la formación inicial y acompaña toda la vida laboral. Para ello, a lo largo de todo el proceso formativo, resulta fundamental potenciar en los estudiantes la capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas, integrar el análisis de las rutinas y rituales sociales y escolares como estructurantes y reguladores necesarios de las prácticas e inscribir las propias prácticas docentes en el marco del sistema educativo en su conjunto, a fin de tomar conciencia de sus efectos sociales que van más allá de la institución.

En este Diseño Curricular se combinan tres ámbitos y estrategias diferentes para la integración entre los docentes y las unidades curriculares, que se orientan a promover la vinculación entre los tres campos de la formación docente y, quizás con mayor visibilidad, la articulación de saberes dentro del campo de la Formación Específica:

a) La **integración entre perfiles profesionales** en torno al dictado de una misma unidad curricular a modo de “cátedra compartida” (aunque no necesariamente en toda su carga horaria), en los campos de la Formación General o de la Específica. Tal es el caso, por ejemplo, en cuarto año, de Educación Sexual Integral que debe incluir al menos dos perfiles docentes provenientes de las áreas de Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales o de la Formación General. También se sugiere una dinámica semejante –donde las condiciones institucionales permitieran la dedicación de más de un docente a la misma cátedra (al menos por un período parcial del dictado)- para unidades curriculares complejas como, por ejemplo, Didáctica de las Ciencias Sociales o Didáctica de las Ciencias Naturales.

b) Los **espacios de Integración Curricular** entre unidades curriculares de la Formación General y la Formación Específica con el campo de la Formación en la Práctica Profesional (en momentos específicos, definidos institucionalmente para cada año de la carrera), con el propósito de desarrollar durante un tiempo planificado un espacio compartido de trabajo y reflexión con los alumnos (con modalidades de taller o ateneo, por ejemplo).

En ellos se apunta a articular saberes y contenidos provenientes de diversos campos disciplinares, con un abordaje de las temáticas y experiencias formativas que promueva el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colaborativa de criterios de juicio y modos de acción. Se orientan a fundar una relación permanente entre teoría y práctica, teoría y empiria, a fin de vincular las experiencias en terreno con marcos conceptuales variados y permitir que los estudiantes y los profesores aborden, concreten y reflexionen sobre experiencias de la tarea profesional docente en forma contextualizada.

Procuran, asimismo, fortalecer y garantizar ciertas condiciones (físicas y temporales) para institucionalizar la articulación y se organizan en torno a los ejes estructurantes de la Práctica Profesional en cada año de formación. Por ello no poseen contenidos prescriptos y predefinidos, sino que los mismos se recuperan, se construyen y se definen alrededor de los ejes propuestos desde diversos aportes intra- e interinstitucionales. Esto requiere del trabajo en equipo y la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico compartido y se apoya en la constitución de redes con las Escuelas Asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

Así, en el primer año de la carrera, las unidades curriculares de Pedagogía y Psicología Educativa articulan con el espacio de Integración Curricular de Práctica I, cuyo eje es Instituciones y Contextos. En segundo año, Didáctica General, Sociología de la Educación y Sujetos de la Educación Primaria se vinculan con el espacio de Integración Curricular de Práctica II, en torno al eje Currículum y Enseñanza. En tercero y en cuarto año, la Residencia Pedagógica de Práctica III –articulada con Espacio de Enseñanza Integral I- y la Residencia Pedagógica Integral de Práctica IV –articulada con Espacio de Enseñanza Integral II- concentran las posibilidades privilegiadas de integración curricular y pedagógica de los tres campos de la formación.

c) Las unidades curriculares de **Espacio de Enseñanza Integral I y II**, correspondientes al tercer y cuarto año de estudios, responden a la necesidad de un trabajo articulado de diversos docentes y unidades curriculares a fin de contribuir a un enfoque globalizador de la educación primaria como unidad pedagógica de sentido, que no puede resolverse desde el trabajo específico de cada abordaje didáctico por separado.

Estos Espacios son compartidos por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan en un trabajo articulado y coordinado por los respectivos profesores de Práctica III y IV; y se definen con la participación de las siguientes unidades curriculares (con carga horaria destinada a diferentes proyectos específicos, que pueden variar, según decisión institucional, en cada ciclo lectivo): Lengua y su Didáctica (y/o Alfabetización Inicial), Matemática y su Didáctica I (y/o Matemática y su Didáctica II), Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Naturales, TICs y Diseño de Materiales, Herramientas de Investigación, Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica, Arte y Culturas Contemporáneas.

La integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas posee un carácter transversal, con una carga horaria de presencialidad para alumnos y profesores, destinada a trabajar en la planificación, orientación, puesta en marcha, revisión y evaluación de propuestas didácticas, pensadas para diferentes momentos y contextos de la escolaridad primaria. Sus modalidades de evaluación, diversificadas y consensuadas entre los participantes de los diferentes ámbitos curriculares, se incorporarán entre los requisitos previstos para la acreditación final de las respectivas unidades curriculares de Práctica III y IV.

Las unidades curriculares que conforman el Diseño de este Profesorado se organizan en torno a una variedad de formatos (según su estructura conceptual, sus propósitos formativos y su relación con la práctica docente), que posibilitan variadas maneras de organización, modalidades de cursado, y formas de acreditación y evaluación, tal como quedó expresado anteriormente. La coexistencia de esta pluralidad de formatos fomenta además el acceso a modalidades heterogéneas de vinculación con el conocimiento y enriquece la propuesta curricular con herramientas y habilidades específicas y variadas. A continuación se explicitan los rasgos característicos de cada uno de estos formatos:

- Asignatura
- Seminario
- Taller
- Trabajo de Campo
- Prácticas docentes

Asignatura: se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares y multidisciplinares y brinda modelos explicativos de carácter provisional, a partir de una concepción del conocimiento científico como construcción. Para su desarrollo, se sugiere la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros; y su evaluación y acreditación a través de la realización de exámenes parciales y finales ante una mesa examinadora.

Seminario: se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, que puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, y permite profundizar en aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. Se propone el uso de estrategias didácticas que fomenten la indagación y reflexión crítica, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de la producción. En cada ámbito institucional se podrá acordar el desarrollo de aproximaciones investigativas de sistematización y complejidad creciente desde primero a cuarto año. Para su acreditación se propone un encuentro "coloquio" con el docente titular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, etc.

Taller: se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problema relevante para la formación y se orienta a la producción de saberes y a la resolución práctica de problemas. Es un ámbito valioso para la confrontación y articulación de las teorías con desempeños prácticos reflexivos y creativos. Se sugiere un abordaje metodológico que favorezca el trabajo colectivo y colaborativo, la recuperación e intercambio de vivencias y experiencias, la toma de decisiones y la construcción de propuestas en equipos de trabajos, vinculados siempre al desarrollo de la acción profesional. Para su acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva, como por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, construcción de recursos para la enseñanza, entre otros.

Trabajo de Campo: está dirigido a favorecer una aproximación empírica al objeto de estudio y se centra en la recolección y el análisis de información sustantiva (desde diversas aproximaciones y con variadas estrategias metodológicas), que contribuyan a ampliar y profundizar el conocimiento teórico sobre un recorte del campo educativo que se desea conocer, confrontando así teoría y práctica. El trabajo de campo favorece una aproximación real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Promueve una actitud interrogativa y permite articular el abordaje conceptual sobre la realidad con elementos empíricos relevados en terreno. Esto enriquece la reflexión y la comprensión sobre las experiencias de Práctica Docente. Para la acreditación del trabajo de campo se sugiere la presentación de un informe escrito y su defensa oral.

Prácticas docentes: son ámbitos de participación progresiva en el campo de la práctica docente en las escuelas, que se encadenan como una continuidad a lo largo de la carrera, e incluyen pasantías y ayudantías áulicas, prácticas de enseñanza de contenidos curriculares específicos, ámbitos diversificados de Residencia, desarrollo de proyectos integradores, etc. Permiten asumir el rol profesional de manera paulatina, experimentar propuestas de enseñanza e integrarse en un grupo de trabajo escolar, aprovechando diversas experiencias para el ejercicio de la práctica docente y la actualización permanente.

Estos espacios se apoyan en ciertos dispositivos que favorecen la tarea conjunta entre los docentes de Práctica de la institución formadora y los docentes orientadores de las escuelas asociadas para el acompañamiento de los estudiantes:

- o el **Ateneo:** constituye un ámbito de reflexión para profundizar en el conocimiento y el análisis de casos relacionados con la práctica profesional docente. Se sugiere un abordaje metodológico que permita intercambiar y ampliar posiciones y perspectivas, entre estudiantes, docentes de las escuelas asociadas, docentes de Práctica y otros docentes de las instituciones formadoras. Su evaluación se incluye en las condiciones de acreditación de las Prácticas.
- o la **Tutoría:** se trata de un espacio de conocimiento que se construye en la interacción, la reflexión y el acompañamiento durante el recorrido de las prácticas en los últimos años de la carrera. La tutoría abre un particular espacio comunicacional y de intercambio donde la narración de experiencias propicia la reflexión, la escucha del otro, la reconstrucción de lo actuado y el diseño de alternativas de acción. El docente tutor y el practicante o residente se involucran en procesos interactivos múltiples que favorecen la evaluación constante y permiten redefinir las metas e intencionalidades y revisar las estrategias didácticas.
- o los **Grupos de formación, discusión y debate:** son dispositivos que tienen por objeto la construcción compartida de saberes (propios de la práctica y también de la formación disciplinar), conformándose como tales a partir de intereses comunes de estudiantes y profesores, tanto al interior de las cátedras como de los ámbitos de integración, y también como formas de acompañamiento de determinados proyectos. En este sentido, dichos grupos deben permitir no sólo la revisión de los aprendizajes de los alumnos sino también la reconstrucción y/o reformulación de los saberes de los docentes en tanto formadores de futuros formadores. Estos espacios, ligados con el campo de la Investigación y la producción de saberes, hacen posible someter a discusión las diferentes visiones que tienen los participantes, fundamentadas desde alguna perspectiva tanto teórica como empírica.

Dada la complejidad del campo de la Formación en la Práctica Profesional, los formatos y dispositivos anteriormente mencionados constituyen únicamente una sugerencia que ha de ser enriquecida y ampliada en el marco de las decisiones de cada institución formadora.

La provincia de La Pampa se encuentra desarrollando un proceso de revisión del Régimen Académico, que establecerá las condiciones normativas y académicas referidas al ingreso, la trayectoria educativa y la permanencia y promoción de los/as estudiantes de las carreras de Formación Docente Inicial, sobre la base de lo estipulado por la Resolución CFE N° 72/08.

De manera provisoria –y hasta tanto se generen nuevos acuerdos cuando concluya el proceso aludido previamente– para la puesta en marcha del presente Diseño Curricular Jurisdiccional se tendrán en cuenta los criterios y pautas para la evaluación, acreditación y promoción de alumnos de los ISFD, establecidos por la Resolución N° 643/01 del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia.

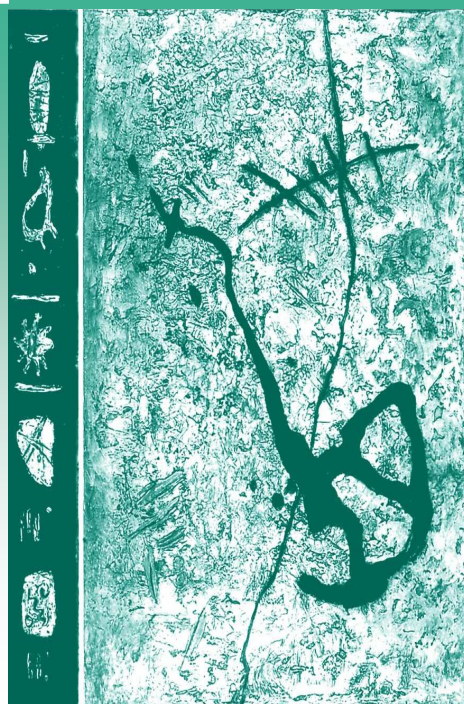
El régimen de equivalencias se organiza, también en forma transitoria, en torno a los Criterios para el reconocimiento de Equivalencias en las carreras de formación docente –plasmados en la Resolución N° 1237/01 del Ministerio de Cultura y Educación provincial– y por ello queda igualmente sujeto a las modificaciones que se produzcan en el futuro.

En todos los casos se promoverá la diversificación, pertinencia y flexibilización de los sistemas de evaluación y acreditación, orientados siempre a la mejora académica y al desarrollo de trayectorias adaptadas a las necesidades de los/as alumnos/as. Para ello, por ejemplo, los ISFD podrán decidir acerca de la oportunidad de establecer criterios provisorios de condicionalidad o excepcionalidad (por ejemplo en relación con los requisitos de acreditación o correlatividad, o en función del otorgamiento de equivalencias). Por otra parte, la estructura curricular no prescribe un único tránsito posible, lo cual permite la oferta de alternativas diversas y ciertas modificaciones en la distribución temporal de las unidades curriculares (siempre respetando el régimen de correlatividades y teniendo en cuenta los diversos ámbitos de integración previstos).

Por último, quedan reservadas a cada institución formadora (y en particular a cada docente o equipo de profesores) las decisiones vinculadas con los criterios, instrumentos y estrategias de evaluación y acreditación de cada unidad curricular o experiencia formativa considerada (trabajos prácticos, de campo, integradores, evaluaciones parciales, coloquios, talleres, entre otras) y el análisis de su pertinencia y viabilidad en relación con sus diferentes instancias.



Mapa Curricular del Profesorado de Educación Primaria



Contenido

Mapa Curricular

Distribución de cargas horarias
por Campo y Año de estudio

Distribución de cargas horarias
para los docentes

Régimen de Correlatividades



CAMPO	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	TOTAL	%
Formación General	448	224	208	160	1040	26,53
Práctica Profesional Docente	128	176	208	336	848	21,63
Formación Específica	384	608	640	400	2032	51,84
TOTAL	960	1008	1056	896	3920	100

Notas:

- En el marco de las lógicas que organizan internamente este Diseño Curricular, se sugiere la siguiente propuesta de Espacios de Definición Institucional:
 - Espacio de Definición Institucional (1) – Campo de la Formación General: EPISTEMOLOGÍA
 - Espacio de Definición Institucional (2) – Campo de la Formación General: INSTITUCIONES ESCOLARES
 - Espacio de Definición Institucional (3) – Campo de la Formación Específica: LA PAMPA⁴
- La distribución de unidades curriculares cuatrimestrales que no impliquen correlatividad puede ser modificada (entre uno y otro cuatrimestre del mismo año) por decisión institucional suficientemente fundada y con autorización de la autoridad competente, siempre que se respeten las correlatividades previstas.

Los ámbitos de integración previstos en este Diseño Curricular, requieren efectuar ciertas precisiones acerca de la distribución de cargas horarias suplementarias para los docentes, a fin de asegurar la efectividad de las mencionadas integraciones. Al respecto cabe hacer las siguientes aclaraciones:



Para la integración entre perfiles profesionales, la unidad curricular *Educación Sexual Integral*, incluye al menos dos perfiles docentes provenientes de las áreas de las Ciencias Naturales y de las áreas de las Ciencias Sociales o de la Formación General. Por ello se necesita considerar 1 hora cátedra semanal (32 horas cátedra anuales) para cada uno de ambos perfiles.



Para la integración curricular prevista en los dos primeros años de la carrera, se requiere la asignación de una hora cátedra semanal suplementaria para cada unidad curricular involucrada, que se agrega a la carga horaria destinada al dictado de la misma. Esto resulta necesario para las siguientes unidades curriculares: *Pedagogía y Psicología Educativa* en primer año; *Didáctica General, Sociología de la Educación y Sujetos de la Educación Primaria* en segundo año.



Para cada una de las unidades curriculares que participan de los *Espacios de Enseñanza Integral I y II*, se precisa la designación de carga horaria suplementaria (agregada a la designada para el dictado de cada cátedra) para la realización y desarrollo de los respectivos proyectos, coordinados por los docentes de Práctica III y IV respectivamente. En concreto, se ha de destinar una hora cátedra semanal para *TICs y Diseño de Materiales, Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica, Herramientas de Investigación, y Arte y Culturas Contemporáneas*; y tres horas cátedra semanales para *Lengua y su Didáctica (y/o Alfabetización Inicial), Matemática y su Didáctica I (y/o Matemática y su Didáctica II), Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Naturales*.



Las tareas vinculadas al campo de la *Práctica Profesional Docente* en los dos primeros años de estudio implican no sólo el desarrollo de la unidad curricular en el ISFD, sino también el acompañamiento de prácticas en la escuela asociada y la coordinación del respectivo espacio de integración curricular. En consecuencia, se han de destinar 6 horas cátedra semanales para *Práctica I* y 7 horas cátedra semanales para *Práctica II*.

⁴ La unidad curricular La Pampa, si bien ocupa el lugar de un EDI, ha sido demandada como necesaria para la formación de profesores de Educación Primaria, en consenso, por diferentes profesores, integrantes de comisiones de consulta, autoridades educativas y estudiantes de toda la jurisdicción.



En los dos últimos años de la carrera, el desempeño del docente a cargo del campo de la *Práctica* se complejiza, ya que incluye tanto el desarrollo de la unidad curricular en el Instituto, cuanto el acompañamiento a los estudiantes en sus Residencias en las escuelas asociadas y la coordinación de los Espacios de Enseñanza Integral I ó II (según corresponda). Por lo tanto, se requiere la designación de 10 horas cátedra semanales para *Práctica III* y 12 horas cátedra semanales para *Práctica IV*.

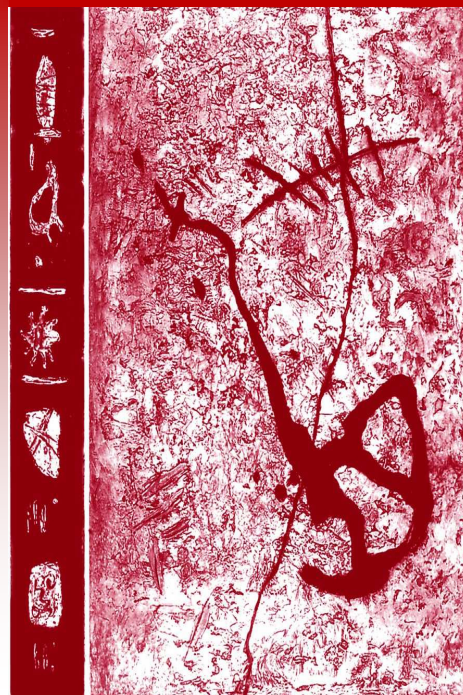
La distribución de cargas horarias para los docentes anteriormente citada requiere la designación de un total de 25 horas cátedra semanales suplementarias (distribuidas a lo largo de los cuatro años de estudio) por sobre la carga horaria total prevista para los alumnos.

		Debe tener cursada	Debe tener aprobada
PARA CURSAR	Didáctica General	Pedagogía	
	Sociología de la Educación	Pedagogía Filosofía	
	Sujetos de la Educación Primaria	Psicología Educacional	
	Lengua y su Didáctica	Alfabetización Académica en Lengua	
	Matemática y su Didáctica I	Introducción a la Matemática	
	Historia Geografía	Introducción a las Ciencias Sociales	
	Ciencias Biológicas Ciencias Físico-Químicas	Introducción a las Ciencias Naturales	
	Práctica II	Práctica I	
	Alfabetización Inicial Literatura Infantil	Didáctica General Lengua y su Didáctica	
	Matemática y su Didáctica II	Didáctica General Matemática y su Didáctica I	
	Didáctica de las Ciencias Sociales	Didáctica General Historia Geografía	
	Didáctica de las Ciencias Naturales	Didáctica General Ciencias Biológicas Ciencias Físico Químicas	
	Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica	Didáctica General Filosofía	
	TICs y Diseño de Materiales Arte y Culturas contemporáneas	Las TICs y la Enseñanza	
	Práctica III	Práctica II Didáctica General Todas las unidades curriculares de la Formación Específica de 1º y 2º año	Práctica I
	Historia y Política de la Educación Argentina	Historia Argentina y Latinoamericana Sociología de la Educación	
Problemáticas y Desafíos Contemporáneos de la Educación Primaria	Práctica III		
Práctica IV	Práctica III Todas las unidades curriculares de 1º a 3º año de la carrera	Práctica II	

PARA APROBAR		Debe tener cursada	Debe tener aprobada
	Didáctica General Sociología de la Educación		Pedagogía
	Lengua y su Didáctica		Alfabetización Académica en Lengua
	Matemática y su Didáctica I		Introducción a la Matemática
	Historia Geografía		Introducción a las Ciencias Sociales
	Ciencias Biológicas Ciencias Físico-Químicas		Introducción a las Ciencias Naturales
	Práctica II		Práctica I
	Alfabetización Inicial Literatura Infantil		Lengua y su Didáctica
	Matemática y su Didáctica II		Matemática y su Didáctica I
	Didáctica de las Ciencias Sociales		Historia Geografía
	Didáctica de las Ciencias Naturales		Ciencias Biológicas Ciencias Físico-Químicas
	Práctica III		Práctica II Didáctica General Sujetos de la Educación Primaria
	Historia y Política de la Educación Argentina		Sociología de la Educación
	Práctica IV		Práctica III Todas las unidades curriculares de la Formación Específica de 1º a 3º año de la carrera



Unidades Curriculares por Año y Campo de Formación



Contenido

Primer Año

- Campo de la Formación General
- Campo de la Formación Específica
- Campo de la Práctica Profesional Docente

Segundo Año

- Campo de la Formación General
- Campo de la Formación Específica
- Campo de la Práctica Profesional Docente

Tercer Año

- Campo de la Formación General
- Campo de la Formación Específica
- Campo de la Práctica Profesional Docente

Cuarto Año

- Campo de la Formación General
- Campo de la Formación Específica
- Campo de la Práctica Profesional Docente





Campo de la Formación General

PEDAGOGÍA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 128 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular se propone mostrar y reconocer las contribuciones teóricas que han asumido a la educación como objeto de estudio, entendiendo a la Pedagogía como un campo de saber autónomo (en particular con respecto a la filosofía) que tematiza los presupuestos fundamentales de la práctica educativa a la vez que la orienta brindando pautas para mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares, y cuyos orígenes se remontan al siglo XVIII.

La influencia o coexistencia de diferentes perspectivas o enfoques que –de manera predominante, residual o emergente- caracterizan a la teoría pedagógica en el contexto socio-educativo actual requiere abordar las distintas tradiciones en las que se consideró de manera diferente a la pedagogía y sus problemas-objeto, refiriendo de manera particular a aspectos que hacen a la conformación del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos históricos.

Abordar la Pedagogía desde sus diferentes manifestaciones se sustenta en el propósito de favorecer la comprensión de la emergencia de corrientes que encuentran sus hipótesis explicativas si se las entiende desde una perspectiva dialógica que concibe a la educación como un fenómeno socio-histórico, a la vez que promueve una revisión crítica de sus argumentos.

La educación es una práctica social situada y la Pedagogía es una construcción teórica constitutiva de esa misma práctica; por lo tanto resulta necesario, que desde esta unidad curricular se someta a debate y reflexión un saber socialmente relevante: el saber pedagógico. Por ello, Pedagogía ha de configurarse como un ámbito que promueva la reconstrucción de los modos de representación, las intencionalidades y los vínculos interpersonales que rodean el saber pedagógico intuitivo para que, mediante la discusión racional y la argumentación, se transforme en un saber crítico y reflexivo acerca de la realidad educativa.

En la educación, en tanto portadora de una intencionalidad cultural y social, conviven interrogantes, problemas y debates que facilitarán la construcción de marcos referenciales para la acción docente. Ello le posibilitará al futuro docente comprender y contextualizar las pretensiones de las diferentes teorizaciones que desde la pedagogía se ofrecen para la interpretación de la realidad actual, como así también, desarrollar una capacidad crítica y un compromiso ético político en los posibles espacios de intervención.

Ejes de contenidos propuestos

- **Educación y complejidad del campo educativo**
 - Educación como proceso complejo, los procesos educativos como procesos socio-históricos inscriptos en la totalidad social.
 - Dialéctica de los procesos educativos: conservación, renovación, transformación, socialización. Especificidades del saber pedagógico.
- **Escenarios de elaboración de la Pedagogía: el tránsito de la intuición a la ciencia**
 - Conformación de los saberes sobre la educación. Posibilidades de la configuración de la pedagogía como ciencia.
 - La pedagogía en la modernidad: de la descripción a la prescripción. Siglo XX, el debate: ¿la o las ciencias de la educación?
 - Modelos pedagógicos: tradiciones empirista, hermenéutica y crítica. Categorías de educación, intervención y formación.
 - Las corrientes pedagógicas y sus concepciones acerca de la relación entre educación y realidad social: pedagogías tradicionales, emergentes y críticas.

- **La relación educativa**
 - La relación pedagógica, enfoques tradicionales y actuales.
 - La problemática de la transmisión cultural hoy.
 - La formación como proceso individual, subjetivo, histórico y reconfigurador de la experiencia de sí.
- **Pedagogía y teorías educativas actuales**
 - Tecnicismo y neotecnicismo en educación. Teorías educativas durante la Dictadura militar en Argentina. Pedagogías neomarxistas y posmodernas.
 - La realidad educativa argentina. Teorías tecnocráticas, conservadoras, reformistas, críticas y posmodernas.
 - Críticas a la escuela moderna como discurso pedagógico universal y como forma educativa hegemónica. La pérdida de la eficacia simbólica de la escuela. Refundación de las relaciones pedagógicas en contextos de fluidez.

FILOSOFÍA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La reflexión sobre las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la formación general. De aquí que la Filosofía, entendida como modo de conocimiento de carácter crítico y problematizador, se constituye en un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes, ya que promueve una actitud básica de indagación y cuestionamiento constante.

Esta unidad curricular se orienta a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas, en particular en torno a ciertos interrogantes fundamentales de la antropología filosófica, en función de reflexionar sobre las consecuencias educativas de dichas cuestiones. Por ello se propone organizarla desde una perspectiva que combine el abordaje y la contextualización histórica de diversos enfoques y autores con el planteamiento de ciertos problemas filosóficos centrales.

En este contexto, el planteo de preguntas filosóficas en torno al ser humano y la comprensión de algunas respuestas que han recibido a lo largo de la historia (tanto en autores clásicos de la filosofía griega, medieval y moderna, cuanto en algunos enfoques contemporáneos) resultan claves para un futuro docente, en función de vincular los problemas filosóficos con el surgimiento y el desarrollo de la reflexión pedagógica en nuestra sociedad.

Al mismo tiempo, se considera necesario vincular estas cuestiones antropológicas con algunos enfoques gnoseológicos y éticos que la filosofía ha construido a lo largo de su historia, ya que la reflexión y el análisis de la tarea educativa –profundamente ligada con los procesos de construcción del conocimiento y con las decisiones axiológicas de los sujetos– requiere una comprensión básica de las referidas problemáticas.

Por último, este acercamiento a las cuestiones filosóficas y sus consecuencias culturales y educativas no puede dejar de lado ciertas contribuciones que al respecto se han desarrollado desde el pensamiento latinoamericano y argentino, en función de contextualizar la reflexión filosófica en nuestro ámbito socio-histórico particular y poner en diálogo estas perspectivas con las provenientes de los enfoques clásicos y de la modernidad occidental.

Ejes de contenidos propuestos

- **La filosofía como pregunta**
 - Aproximación al saber filosófico como reflexión crítica y problematizadora.
 - Orígenes del pensamiento filosófico: el pasaje del mito al logos.

- **La pregunta filosófica acerca del ser humano**
 - Análisis crítico de algunas respuestas a la cuestión antropológica (desde la filosofía clásica griega, medieval y moderna) y reflexión sobre sus consecuencias educativas. Vinculaciones entre cuestiones antropológicas, gnoseológicas y éticas.
 - El problema del hombre en la filosofía actual. La reflexión sobre la libertad y el sentido de la propia existencia. Aportes desde el pensamiento argentino y latinoamericano.
- **Filosofía y educación**
 - Acercamiento a la reflexión filosófica sobre la educación (de la antigüedad a la modernidad).
 - Los fines de la educación: sus relaciones con el hombre, la sociedad y la historia. La cuestión de la distancia entre la teoría de la educación y la práctica educativa.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

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

El carácter complejo de las interrelaciones, entre las teorías psicológicas y el sistema educativo, sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones y conocimientos generados en contextos de investigación estrictamente psicológica.

El propósito de esta unidad curricular es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva. En este marco, se buscará iniciar a los futuros docentes en la comprensión de las relaciones que se establecen entre el campo educativo y los desarrollos teóricos provenientes de la ciencia psicológica y analizar los principales aportes de las teorías constructivistas sobre el aprendizaje de los sujetos y la problemática de la enseñanza.

Se propiciará la construcción de marcos conceptuales que complejicen la relación entre el sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar y que aporten a la intervención en los diferentes escenarios educativos evaluando los alcances y límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Esta preocupación por la especificidad de la escuela lleva a la convicción de la necesidad de un análisis acerca de cómo se comportan (en interacción conjunta) los sujetos, los objetos a ser apropiados, las normas que regulan el funcionamiento de los sujetos y la dinámica del trabajo escolar.

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

A su vez, la cultura, en su pluralidad, se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Ejes de contenidos propuestos

- **La psicología y el campo educativo**
 - Concepciones y problemas actuales en la constitución de la Psicología Educacional, como campo de construcción y de articulación interdisciplinaria.
 - Aportes en la construcción y revisión del concepto de infancia: desarrollo, subjetividad, aprendizaje.
- **Las teorías constructivistas del aprendizaje**
 - Aportes teóricos sobre el aprendizaje. Del conductismo al constructivismo.

- Complejidad del proceso de aprendizaje: dimensiones afectiva, cognitiva, lingüística, social, cultural. Aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar.
- El campo del constructivismo: teoría epistemológica, teoría socio-cultural, teoría cognitiva y el aprendizaje significativo.
- Los procesos de razonamiento, aprendizaje y cognición en el marco de los procesos ejecutivos del sujeto.
- **Psicología y aprendizaje escolar**
 - Vigencia de las teorías constructivistas en los discursos pedagógico– didácticos.
 - El problema de la relación entre psicología y didáctica. Riesgos del reduccionismo y aplicacionismo psicológico a las prácticas de enseñanza.
 - Crítica a los enfoques evolutivos y psicométricos en la formación de docentes.

LAS TICs Y LA ENSEÑANZA

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Esta unidad curricular se propone el estudio de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos.

Aplicadas en entornos educativos, las TICs se centran en el aprendizaje y contribuyen a mejorar las actividades educativas y la resolución de problemas. Su campo de acción no se restringe a la escuela, ni a la enseñanza, sino que abarca la educación en general; y su enfoque se orienta a dar relevancia a lo educativo, es decir, cómo “lo tecnológico” aporta al desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, al momento de planificar el uso de las TICs siempre se debe tener en cuenta qué es lo que queremos que aprendan los alumnos y en qué medida la tecnología sirve para mejorar la calidad del proceso de enseñanza que se desarrolla en el aula.

Los docentes en formación tienen una trayectoria hecha en tecnología, particularmente en cuestiones vinculadas a la informática, por lo cual este taller partirá de los conocimientos adquiridos en esos recorridos para avanzar en la incorporación de las especificidades pedagógicas que hacen a los requerimientos que un futuro profesor de educación primaria tiene para con su carrera.

Es necesario, entonces, facilitar que los futuros docentes se conviertan en constructores de información, en entornos no lineales sino hipertextuales, donde el estudiante en función de sus intereses construya su recorrido, favoreciendo la creación de entornos colaborativos para el aprendizaje, brindando la posibilidad de organizar entornos multimediales de comunicación –tanto sincrónicos como asincrónicos- y pudiendo, de esta forma, superar las limitaciones espacio-temporales de la comunicación presencial.

Los docentes que adquieren competencias en el uso de las TICs serán capaces de elaborar unidades didácticas variadas e innovadoras, participar en proyectos educativos a distancia, mantener una actitud positiva frente a los cambios, conocer otras herramientas, investigar temas relacionados con la disciplina que enseñan, etc.

Ejes de contenidos propuestos

- **Vivir en la sociedad del conocimiento**
 - El impacto de las TICs en la sociedad. Cambios tecnológicos e influjo de las nuevas tecnologías. Tecnicidad y alteridad en la sociedad del conocimiento.
 - Alfabetizaciones múltiples y nuevos escenarios de comunicación.
 - Relaciones entre tecnología, cultura y conocimiento en la sociedad actual.
- **Aprender en la sociedad del conocimiento**
 - El impacto de las TICs en la escuela. Los aprendizajes en la sociedad del conocimiento.
 - Posibilidades que ofrecen las TICs en los procesos de innovación educativa. Entornos colaborativos de aprendizaje. Recursos para el aprendizaje con nuevas tecnologías.
 - La necesidad de alfabetización audiovisual y digital a la hora de incorporar tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Educación en la sociedad del conocimiento**
 - Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento.
 - Estrategias didácticas y metodológicas de las TICs en el aula.
 - Diseño y desarrollo, selección y utilización, evaluación y gestión de los recursos tecnológicos aplicados a los entornos educativos.



Campo de la Formación Específica

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LENGUA

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Es preciso considerar la importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura durante todo el proceso de la formación docente por varias razones. Por un lado, aprender los contenidos de cada unidad curricular consiste en una doble tarea: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico, y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual. Por otro lado, con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la lectura en la formación docente requiere un nivel de reflexión sobre los materiales que se leen, que la diferencia de otras lecturas. El estudiante deberá avanzar en el proceso de producción de sentidos que implica la lectura de cualquier texto escrito, como así también reflexionar sobre las propias prácticas de escritura con el propósito de lograr un afianzamiento como escritor autónomo.

Es así que, atendiendo a estas particularidades y respondiendo a la pregunta *qué saberes son necesarios para iniciar el recorrido de la formación docente*, esta unidad curricular es pensada como un ámbito para comenzar a desarrollar, profundizar, reflexionar y sistematizar acerca de la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la Educación Superior.

Se espera que, así como desde este espacio se toman los textos académicos como contenidos de enseñanza, todas las unidades curriculares asuman las particularidades de los textos académicos de cada campo del conocimiento.

Ejes de contenidos propuestos

- **Prácticas de lectura**
 - Qué es leer. La lectura como práctica social. La lectura como proceso. Propósitos del lector. La dimensión social, su función y sentido pragmático.
 - La lectura de diferentes géneros discursivos y diferentes secuencias textuales. Los textos académicos: expositivo-explicativos y argumentativos. Estrategias discursivas de los textos académicos.
 - Lectura de textos literarios y propios de los medios masivos de comunicación social.
- **Prácticas de escritura**
 - La escritura como práctica social. El proceso de escritura: planificación, elaboración y revisión recursiva de los textos.
 - La escritura de diferentes géneros discursivos. Textos académicos (resumen, respuesta de examen, preguntas por el qué y por el porqué, reformulación, informe, monografía, ensayo, registro de clase, toma de notas, entre otros), textos creativos y textos propios de los medios de comunicación social.
- **Prácticas de oralidad**
 - La lengua oral en contextos informales y formales. Diferencias contextuales y textuales entre lengua oral y lengua escrita. Aspectos relevantes de la oralidad. Literatura de tradición oral. La narración oral. Discursos propios de los medios audiovisuales.
 - Textos orales informales. Textos orales formales.
 - Propuestas de comprensión y producción de textos orales (exposición, debate, diálogo, intercambio, narración, entre otros).
- **Reflexión sobre las prácticas del lenguaje**
 - Reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.
 - Contextualización de aspectos textuales, gramaticales y de normativa.

INTRODUCCIÓN A LA MATEMÁTICA

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La enseñanza de la matemática es una tarea compleja que demanda profesionales atentos, abiertos, y siempre actualizados en los significados y producciones que en estos ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando diferentes grupos humanos a lo largo de la historia. Como conjunto de saberes histórica y culturalmente construidos han pasado por contrastes y escrutinios públicos y sistemáticos, por la crítica y la reformulación y se han alojado en las disciplinas. La construcción de esos saberes demanda elaborar estructuraciones cada vez más abstractas, orientar custodias epistemológicas, poner énfasis en los argumentos, desarrollar la intuición espacial, en un proceso de construcción gradual, de trabajo en grupo y en forma colaborativa.

Los procesos de elaboración de los códigos y las estructuras hoy consideradas como “propias” de la matemática tienen profundas repercusiones en los modos de pensar y actuar en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática. Esos modos de pensar y hacer en la matemática dan cuenta de una ciencia en la que el método es tan importante como el contenido mismo y justifican los esfuerzos por trabajar con estrategias heurísticas en la resolución de problemas. La tarea, entonces, se concentra en poner a los estudiantes en contacto con un aspecto de la realidad matematizable, intentar modelizarla, acercarlos a los códigos específicos, conocer estrategias útiles de pensamientos de otros, estimular búsquedas autónomas, prácticas que se pueden traducir en unas construcciones llenas de sentido y que recuperen la potencia del conocimiento.

En estos primeros acercamientos a la educación matemática en la formación de profesores para la Educación Primaria, dos ejes de contenidos se constituyen en fundamentales:



Introducción a los códigos y simbolizaciones que permiten operar y comunicar la actividad matemática. Primer eje de la propuesta que se concentra en los procesos de comprensión de las formas de producción de “textos” y de situaciones propios de la matemática. Se trata de una posibilidad de apropiación del sistema de la lengua escrita y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura con los códigos de la disciplina.



Introducción a los procedimientos, a los modos de hacer, que caracterizan esa actividad matemática hoy. Segundo eje que refiere a una dimensión fundamental para los estudiantes que estarán involucrados en la formación de sus alumnos a partir de un currículum de matemática común para todos los que transitan etapas de educación primaria. Para su abordaje, se incluye, por un lado, una categorización basada en procesos (modelizar, argumentar, resolver), y unos procesos matemáticos validados como aquellos presentes en todas las sociedades hoy: contar, medir, localizar, diseñar, jugar, explicar. Tal selección se orienta, en la perspectiva de Bishop –fundamentada en estudios antropológicos– desde un enfoque cultural de las matemáticas que reúne los aportes de cada contexto local y regional como aquellos que son considerados importantes en una educación matemática global.

Complementa el eje, una caracterización basada en algunos constructos fundamentales de la matemática: dimensión, cantidad, incertidumbre, espacio y forma, cambio y relaciones. Propuesta curricular alternativa que orienta, según Oteen, a ideas matemáticas fundamentales.

Se trata de una forma de interpretar los contenidos matemáticos que tome en cuenta las prácticas matemáticas en el mundo exterior a la escuela sin descuidar que es la escuela, en múltiples situaciones, la única institución con posibilidades de ofrecer conocimientos y pensamientos desde las lógicas propias de la disciplina.

Ejes de contenidos propuestos

- **Introducción a los códigos y simbolizaciones que permiten operar y comunicar la actividad matemática**
 - Estilos de lenguaje escrito (comunicación oral, dependencia del contexto: contextos aritméticos, geométricos, algebraicos, gráficos, contextos de lenguaje cotidiano, organización de la información, uso de vocabulario preciso). Formas de representación (simbólica, gráfica, geométrica).
 - Relaciones entre lenguaje natural y lenguaje matemático.
 - El enunciado verbal en las situaciones problemáticas. Traducción secuencial directa / comprensión global del problema.
 - El discurso en el aula en procesos de aprendizaje – enseñanza de la matemática. Hablar matemáticamente y hablar de matemáticas. Las explicaciones de los alumnos.

- **Introducción a los procedimientos, a los modos de hacer, que caracterizan la actividad matemática.**
 - Enfoques basados en procesos: modelizar, argumentar, resolver.
 - Procesos matemáticos presentes en las sociedades hoy: contar, medir, localizar, diseñar, jugar, explicar. (Se desagregan procesos de manera orientativa, con la intencionalidad de contribuir a su comunicabilidad, no se los propone con el fin de su tratamiento exhaustivo ni exclusivo).
Primeras aproximaciones a procesos de:
 - *Contar*: múltiples maneras de representar cantidades y hacer cálculos numéricos, cantidades finitas, infinitas, procesos combinatorios.
 - *Localizar*: Relaciones con la direccionalidad, las posiciones, los aspectos geográficos de la geometría, distintos modelos de representación (mapas, diagramas, planos) y diferentes sistemas de localización (puntos cardinales, ángulos, distancias, coordenadas).
 - *Medir*: Comparar, ordenar y cuantificar, estimar; reconocer cantidades continuas, utilización de sistemas de medición.
 - *Diseñar*: La forma como elemento de valor en las sociedades; abstracción de las formas, análisis de la relación espacial entre un objeto y un diseño, diferenciación entre forma y figura, tamaño, medida, escala.
 - *Jugar*: Uso y elaboración de reglas, estrategias, procedimientos, criterios. El juego en la modelización. Las estimaciones y las conjeturas. Los rompecabezas, los juegos de azar, las paradojas lógicas, las probabilidades.
 - *Explicar*: La explicación lógica como un tipo de argumentación en las matemáticas. Abstracción, formalización, determinación de relaciones, búsqueda de hipótesis explicativas, exploración de regularidades, validación de pensamientos desde un argumento, demostración de teoremas.
 - Enfoques basado en constructos matemáticos fundamentales.
 - Caracterización de algunos constructos fundamentales: dimensión, cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones, incertidumbre.
(Se desagregan ahora los constructos de manera orientativa, con la intencionalidad mencionada de contribuir a su comunicabilidad, no con el fin de proponer su tratamiento exhaustivo ni exclusivo).
Primeras aproximaciones a construcciones conceptuales de:
 - *Cantidad*: Los fenómenos numéricos, las relaciones y patrones cuantitativos. Razonamiento cuantitativo, representaciones diferentes de números, tamaños relativos, el significado de las operaciones, la aritmética, el cálculo mental y las estimaciones.
 - *Espacio y forma*: los patrones geométricos, propiedades de los objetos y de sus posiciones relativas, relaciones entre las formas y sus imágenes, los objetos tridimensionales y sus representaciones en dos dimensiones.
 - *Cambio y relaciones*: Las relaciones temporales y permanentes entre fenómenos, descripción y modelado mediante funciones matemáticas de proporcionalidad, lineales, periódicas, discretas o continuas. Las relaciones matemáticas en forma de ecuaciones o de desigualdades, de equivalencias, en la divisibilidad.
 - *Incertidumbre*: Tratamiento de datos y azar, fenómenos de estudio de la estadística y de la probabilidad. Recolección y análisis de datos y sus representaciones. Probabilidades e inferencias.

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS NATURALES

Marco General Orientador

La ciencia es parte del acervo cultural humano que es necesario transmitir a las nuevas generaciones, desde los comienzos de la escolaridad. Como creaciones del pensamiento, tienen una influencia profunda en la visión de mundo y del lugar de la humanidad en él. Pero, la reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales y el propio quehacer docente en este campo del saber, implica de manera explícita o implícita una determinada forma de conceptualizar la naturaleza de la ciencia. Las concepciones del futuro docente, incidirán en su actividad pedagógica –qué enseña y cómo lo hace- más allá de cuales sean sus conocimientos disciplinares. Desde este marco se propone, como introducción al conocimiento en las Ciencias Naturales, el tratamiento de aspectos relacionados con las características y producción del conocimiento científico poniendo énfasis en el conocimiento científico escolar.

Tanto el diseño experimental como la historia de la ciencia proporcionan buenos ejemplos ya que viabilizan la reflexión sobre el modo en que se construyen los conocimientos científicos. Es decir, sobre las preguntas, la evidencia empírica y las ideas formuladas en un determinado contexto socio-cultural. Introducir la reflexión sobre los procesos de la ciencia y la producción de conocimiento posibilita visualizar que se trata de una construcción humana en permanente revisión, que es un proceso abierto, sin etapas fijas, con “idas y vueltas”. De la misma forma permiten reconocer, el papel del trabajo colectivo y los intercambios entre equipos.

Asimismo, esta concepción de ciencia, se asocia a una construcción del conocimiento. Los alumnos, lejos de ser “recipientes vacíos” expectantes a la información que impartirán sus docentes, llegan al aula con ideas fruto de sus experiencias preexistentes. El docente interviene con la intención de poner en juego estas ideas y promover que se expliciten, para ser pensadas, reformuladas o ampliadas. Además, si el objetivo es formar al ciudadano, la escuela debería ser un ámbito en el que se realice la transmisión, no sólo de los conceptos científicos sino también de la idea misma de ciencia, de su rol social y de su modo de producción del conocimiento.

Ejes de contenidos propuestos

- **Construcción del conocimiento científico en ciencias naturales**
 - La naturaleza de la ciencia. Alcances y limitaciones.
 - Análisis del proceso de construcción de ideas científicas a partir de casos que involucren el diseño de experimentos y ejemplos de procesos históricos.
 - Identificación de preguntas y problemas propios de las ciencias naturales.
 - Planificación de investigaciones exploratorias y diseño de experimentos sencillos que contemplen la formulación de explicaciones provisionales y el control de variables.
 - Importancia de la medición en las Ciencias Naturales. La obtención, el registro y el análisis de los datos.
 - La relación entre la teoría y la interpretación de los hechos. Los modelos en ciencia.
 -
- **La construcción del conocimiento científico escolar**
 - Relación entre las concepciones implícitas sobre la ciencia y el enfoque de enseñanza adoptado. Marco epistemológico del enfoque didáctico para la enseñanza de las ciencias naturales.
 - Características de la ciencia escolar. Idea de alfabetización científica.
 - Reconocimiento y análisis del proceso de investigación como una estrategia de trabajo en el aula.
 - El rol de las experiencias directas o de primera mano. Relación con la construcción de ideas.
 - Reflexión sobre la idea de ciencia implícita en los textos y clases escolares.
 - El rol del lenguaje en la construcción del conocimiento científico y en particular, del conocimiento científico escolar.

INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La enseñanza actual de las ciencias sociales debe favorecer la formación del pensamiento social a partir de pensar la realidad, principalmente desde los aportes de la geografía y la historia con nociones tales como multiperspectividad, actores sociales, multicausalidad, entre otras.

Esta unidad curricular debe diseñar situaciones de enseñanza que permitan adquirir el fundamento de los conocimientos producidos por la comunidad científica especializada, a la vez de considerar las posibilidades cognitivas propias de los alumnos del nivel y la complejidad inherente a los contextos de actuación profesional.

Desde esta perspectiva, las variables estructurantes de análisis de una realidad social la constituyen el espacio, el tiempo y la adquisición de nociones sociales.

La noción de tiempo es una categoría compleja, por ello para la enseñanza y aprendizaje del mismo es necesario la reflexión epistemológica sobre la naturaleza del tiempo histórico. Este análisis y reflexión es un requisito fundamental para la selección de los contenidos históricos, para definir qué se debe enseñar y qué deben aprender los alumnos de él.

Se entiende el espacio como una instancia de la totalidad social, por lo tanto, es un constructo central para la comprensión de las maneras de funcionamiento de los procesos sociales, que apuntan a la conceptualización de algunos de los procesos.

Ejes de contenidos propuestos

- **El campo de las ciencias sociales**
 - Definición y objeto de estudio de las Ciencias Sociales. Multiperspectividad. Multicausalidad.
 - Las tradiciones epistemológicas en el campo científico y en la enseñanza de las ciencias sociales. Campo de estudio y disciplinas que lo integran.
 - Historia y Geografía: definición, objeto y métodos de estudio.
 - Nociones de Tiempo Histórico y Espacio Geográfico.
- **El carácter social del conocimiento histórico**
 - La conformación del objeto de la Historia: tiempo social y tiempo histórico.
 - Cambios y duración. Tiempo y cronología.
 - La concepción global de lo social-histórico. Acción y estructura.
 - El problema del cambio social. Descripción, explicación y valoración.
 - Historia social como historia de hechos sociales.
 - El retorno de la narrativa. Teoría crítica e historia social de la cultura. El "giro lingüístico": ¿el fin de la historia como ciencia?
 - El poder de la teoría y la explicación histórica.
- **El carácter social de la geografía**
 - Corrientes de pensamiento en Geografía. El Positivismo, el Posibilismo y la Geografía Radical.
 - Sociedades, actores sociales, procesos y escalas.
 - El Espacio geográfico como objeto de estudio: escalas y categorías de análisis. Formas de proyección.
 - Vinculación entre espacio y tiempo.



Campo de la Práctica Profesional Docente

PRÁCTICA I: INSTITUCIONES Y CONTEXTOS

Tipo de unidad curricular: Trabajo de Campo / Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en ISFD

Carga horaria: 128 horas cátedra totales (48 + 80 horas cátedra respectivamente)

Duración: anual

Marco General Orientador

Con Práctica I se inician procesos de indagación de las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas y sociales históricamente construidas en contextos e instituciones situadas y específicas. Desde un reconocimiento de la complejidad de dichas prácticas, se plantea la construcción de claves de interpretación y se propone la deconstrucción analítica y la reconstrucción de experiencias educativas que hagan posible analizar su multidimensionalidad, los contextos sociales en los cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales.

En esta unidad curricular se realiza, en consecuencia, un acercamiento a los marcos teóricos y epistemológicos y a los establecimientos escolares para el análisis de la institución educativa como organización mediadora entre la sociedad, los saberes culturales significativos y los alumnos.

Entendemos a las escuelas como instituciones educativas situadas, donde ocurre y transcurre cotidianamente el enseñar y el aprender, que están atravesadas y constituidas por conocimientos de índole diversa, entremezclados con historias, ilusiones y proyectos, dispositivos organizativos y pedagógicos.

Se propone a Práctica I como una unidad de aprendizaje y de enseñanza que permita fundamentalmente desnaturalizar el conocimiento cotidiano que se posee acerca de la escuela a partir de categorías teóricas que hagan posible comprender a las instituciones como escenarios complejos, heterogéneos y singulares. La comprensión incluye tanto la reflexión como la sistematización de distintos momentos en el camino de aprendizaje.

Para ello, se plantea un trabajo de campo centrado en el acercamiento a las instituciones escolares y otros ámbitos socioeducativos y culturales, con una mirada reflexiva y analítica acerca de las diversas formas de expresión de lo educativo en espacios sociales a los que concurren niños en edad escolar. Por eso resulta necesaria la apropiación –por parte de los alumnos– de ciertas estrategias sistemáticas para recoger y organizar información empírica, que contribuyan a la reflexión conceptual acerca de las instituciones visitadas.

Por otra parte, en el Seminario Taller en el instituto formador se trabaja sobre un conjunto de saberes propios del campo de las prácticas, que den sentido al trabajo de campo desarrollado en las escuelas asociadas. En este contexto se sugiere una aproximación al conocimiento de sus mandatos fundacionales y sus dimensiones normativas y organizacionales –ligadas con pautas y formas de trabajo, rituales y representaciones, modalidades de comunicación, relaciones de poder y ejercicio de autoridad– junto con el abordaje de los aspectos micropolíticos implicados en los vínculos muchas veces conflictivos que se desarrollan a su interior. Por otro lado, el ingreso de estudiantes de primer año en instituciones educativas plantea también la necesidad de articulaciones entre los docentes de este curso, para dar sentido a estas primeras incursiones, en un momento de la formación en el cual las biografías escolares se ponen particularmente en tensión con los aportes que se van realizando desde los otros campos.

Para ello, las contribuciones de la Pedagogía y la Psicología Educativa resultan particularmente importantes en el desarrollo del espacio de *Integración Curricular de la Práctica I*, como ámbito de trabajo compartido entre alumnos y profesores (que puede asumir un formato de taller o ateneo, por ejemplo) que se estructura en torno al eje de Instituciones y Contextos (en relación con lo “común” y lo “diverso”). El mismo apunta a vincular las experiencias en terreno con variados marcos conceptuales y permitir que los estudiantes aborden, comprendan y concreten experiencias anticipatorias de su tarea profesional en forma contextualizada.

Ejes de contenidos propuestos

- **Escuela, contextos y culturas**
 - La escuela como institución social, histórica y situada. El contrato fundacional y la función específica de la escuela.
 - Cultura escolar y realidades socioculturales. La escuela y la heterogeneidad de contextos (sociales, culturales, geográficos).
- **Las formas de lo escolar**
 - Gramática Institucional. Geografía escolar. Historias Institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Las escuelas como espacios formales de circulación de saberes.
 - Los rituales y el orden escolar. La escuela y su efecto disciplinador. El cuerpo y la escuela. La escuela y las representaciones sobre el cuerpo, la disciplina y el orden.
- **Escuela y vínculos**
 - La escuela como organización formal. Los actores institucionales. Relaciones de poder. Conflicto, lucha de intereses y negociación. Criterios de legalidad y legitimidad. Su incidencia en las prácticas docentes y de la enseñanza.
 - Los vínculos, conflicto y comunicación. Clima escolar.
- **Deconstrucción y reconstrucción de experiencias de escolarización**
 - Las representaciones y las adjetivaciones docentes en la construcción de subjetividad de los alumnos.
 - Las representaciones en las biografías escolares.
- **Estrategias y herramientas metodológicas**
 - Estrategias metodológicas para la recolección, organización e interpretación de información. Observación, entrevistas, encuestas, análisis documental.
 - Construcción de registros: diversos tipos y modalidades. Elaboración de informes.



Campo de la Formación General

DIDÁCTICA GENERAL

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 128 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, desde una visión general, independientemente del nivel de la educación y los campos del saber. Se requiere, entonces, enfocar el conocimiento y cada conocimiento desde finalidades educativas y desde perspectivas pedagógicas. De ahí surgen y evolucionan lo que hoy se llaman la “didáctica general” y las “didácticas especiales”. Se trata de un campo de investigación en el que coexisten diversas líneas de producción teórica.

La Didáctica General se iniciará, entonces, con un análisis sistemático de su origen socio-histórico y dimensiones epistemológica y científica; en autonomía y dependencia con otras ciencias y disciplinas, como un campo aún en debate y problematización; para luego comprenderla como “teoría de las prácticas de la enseñanza” (E. Litwin), como una ciencia social en cuanto prescripción del quehacer educativo, atravesado por dimensiones e incertidumbres que lo condicionan.

Esta concepción, como campo teórico-metodológico, permitirá delimitar a la Didáctica con planteos, dilemas y desafíos para la construcción y reconstrucción de una práctica reflexiva; y como campo de investigación será un espacio históricamente constituido por actores, instituciones, intereses y normativas que se conjugan definiendo la particularidad de dichas prácticas.

La idea que direcciona esta propuesta es ofrecer a los futuros docentes la oportunidad de aproximarse a los núcleos centrales del debate y la comprensión de los fundamentos de los distintos modelos y corrientes didácticos, al tiempo que confrontar perspectivas, reflexionar críticamente acerca de los problemas propios de la tarea de enseñanza, interpretar los procesos que acompañan toda recontextualización curricular y desarrollar habilidades de análisis de propuestas y situaciones específicas. En este sentido se seleccionaron saberes vinculados a cuatro ejes: los discursos, la experiencia, el ordenamiento social y el contexto de construcción de significados que esos mismos ejes aportan.

Con relación a los discursos sobre la escolarización y los modos de construcción del conocimiento didáctico, se procurará un análisis de sus componentes constitutivos en relación dialéctica

El segundo eje implica un progresivo avance hacia la comprensión de la experiencia en el contexto social y profesional, donde adquiere centralidad la relación de la enseñanza y el aprendizaje contextualizada en diferentes perspectivas de interpretación

El ordenamiento social del campo y el contexto de competencia de la didáctica se materializa en la institución escolar, y aparecen ineludiblemente incluidos el conocimiento y sus formas de transmisión, los diversos modos de distribución de los contenidos escolares y el tiempo de enseñanza configurando esta relación distintos modelos de dispositivos curriculares; asociados de modo necesario (aunque no causal) a la evaluación en tanto manifestación, realización, reflexión válida sobre el contenido transmitido.

Ejes de contenidos propuestos

- **La didáctica como uno de los discursos de la escolarización**
 - La enseñanza como objeto de estudio e investigación.
 - La construcción del conocimiento didáctico. Dimensiones histórica y científica.
 - La didáctica y la educación para todos. Concepto de didáctica y conceptos relacionados: enseñanza, aprendizaje, currículo. Relación ontológica entre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo.
- **Naturaleza y significado de la experiencia escolar**
 - La enseñanza como práctica social y como práctica reflexiva.
 - La enseñanza como instrucción, como guía, como modelización, como ayuda. Implicancias en el aprendizaje.
 - La enseñanza como proceso interactivo: carácter individual y social de la enseñanza y del aprendizaje.
- **La enseñanza como sistema institucional**
 - El conocimiento educativo formal: ordenamiento oficial de la enseñanza y “currículum”. El currículum y el conocimiento válido.
 - El “cómo” enseñar en debate: valor instrumental vs valor intrínseco. Las formas válidas de transmisión.
 - El tiempo escolar y los contenidos. Clasificación y delimitación. Dispositivos curriculares: agregados/integrados.
 - Re-construcción del discurso didáctico: de la prescripción universal a la proposición como opción teórica, técnica y política.
- **La enseñanza en el aula**
 - La clase como “cruce de culturas” (experiencial, crítica, académica, social, institucional) y la tarea del docente como la de mediación reflexiva entre ellas.
 - Sentido y significado de la intervención didáctica como práctica situada en contextos sociales, históricos y culturales.
 - Elementos constitutivos de la enseñanza: su interrelación. Enfoques causales y mediacionales.
 - El aula como contexto de construcción de significados: formas que adopta la intervención didáctica, formas de concreción. La planificación de la enseñanza.
 - La evaluación, la realización y reflexión válida del conocimiento transmitido.

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACIÓN

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La teoría sociológica contiene un conjunto de herramientas conceptuales que han demostrado ser útiles para contribuir al conocimiento sistemático del complejo mundo de la educación. En efecto, éste constituye una realidad “densa” de estructuras, agentes, prácticas y relaciones sociales cuya adecuada comprensión exige un trabajo sistemático de análisis y reflexión.

La “mirada sociológica”, a partir de sus diferentes enfoques, es un aporte fundamental para la comprensión del propio trabajo de enseñar, los procesos de escolarización y sus efectos en la conservación y transformación de la sociedad. Entendemos que la teorización respecto a estas cuestiones puede ser pensada como una herramienta para la transformación y en este sentido, conocer la realidad educativa de un modo sistemático nos permite interpretar sus condiciones y también sus límites. Esos mismos límites pueden convertirse en condiciones de posibilidad de la transformación social y educativa.

En las últimas décadas la Sociología de la Educación, en tanto campo disciplinario ha vivido un dinámico desarrollo; ya sea apoyado en los presupuestos de las principales escuelas teóricas de la sociología; con el apoyo de nuevas perspectivas académicas como son las contribuciones del paradigma socio-educativo crítico; o con la concurrencia de otras disciplinas sociales.

En este marco, se considera como propósito central articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica e investigativa de la sociología de la educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión.

Comprender el escenario socio-cultural, político y económico que enmarca los desarrollos de la Sociología de la Educación en la actualidad, resulta prioritario. Consideramos que los problemas construidos por la disciplina, desde distintos paradigmas, escuelas y tradiciones investigativas, deben situarse en determinados contextos socio-históricos de producción. Los enfoques constituyen respuestas teóricas a problemas que se legitiman como discursos, tanto en el campo académico como en los espacios sociales en los que circulan.

Así, la unidad curricular de Sociología de la Educación se organiza desde una perspectiva teórico-metodológica que aborda aspectos centrales de la disciplina, sus núcleos epistemológicos y condiciones históricas de producción.

Desde la dimensión formativa, se pretende aportar insumos para el análisis de la práctica educativa y brindar instrumentos teórico-metodológicos para la comprensión de las principales problemáticas educativas existentes en la actualidad. Fenómenos como la socialización de la infancia y la juventud, la educación como factor de cambio o reproducción social, las vinculaciones entre la escuela y la desigualdad, los procesos de selección educativa, el currículum oculto, entre otros, constituyen problemáticas centrales para su abordaje en este espacio de la formación inicial de los docentes.

Estudiar estas cuestiones a partir de las herramientas que aporta la Sociología de la Educación, contribuye a complejizar el análisis de los fenómenos educativos, habilita a desnaturalizar el orden social y educativo, y posibilita la comprensión de la dinámica social de la que participan actores (individuos y grupos), en el marco de relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito del Estado y la Sociedad.

Ejes de contenidos propuestos

- **Sociedad y educación**

- Configuración del campo de la Sociología de la Educación. Problematización acerca de los vínculos entre el campo de “lo social” y el campo de “lo educativo”.
- Sociedad y Educación: su vinculación a partir de los diferentes paradigmas. Perspectivas del orden y del conflicto en el análisis político, social y educativo.
- El papel del sistema educativo y de la escuela en la reproducción económica, cultural e ideológica. Teorías de la reproducción. El aporte de las perspectivas críticas. Teorías de la resistencia. Las corrientes interpretativas.

• **Estado, educación y poder**

- Relaciones entre Estado y educación en el desarrollo de la sociedad capitalista. Poder, conflicto y formas de dominación. Estado, sistema educativo y control social. Hegemonía. Modos de construcción del poder en los Estados modernos.
- Estructura social y sistema educativo. Educación y clases sociales. Posibilidades y límites de la educación como herramienta de movilidad social. Los procesos de exclusión y discriminación educativa. Perspectivas neoliberales y su impacto en las políticas sociales. Fragmentación del sistema educativo y cambios en los factores de estratificación.

• **Escuela y desigualdad**

- Desigualdades sociales y desigualdades educativas. Capital cultural y escuela. Tensiones entre condiciones objetivas y subjetivas. La institución escolar como construcción social: habitus, prácticas sociales y escolares. El currículum y los procesos de control social.
- Fuentes de desigualdad educativa: clase, género y etnia. El rol de los docentes frente a la desigualdad: como agente transformador o reproductor.
- La construcción simbólica de la pobreza, la inteligencia y la violencia: las nominaciones escolares. Los estigmas sociales en la escuela.
- La configuración de las trayectorias de los alumnos: límites y posibilidades. ¿Cómo puede la escuela contribuir a mejorar las condiciones simbólicas de las trayectorias de los alumnos?



Campo de la Formación Específica

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

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

Se introduce la problemática de la niñez desde la ciencia psicológica y se aborda este concepto como portador de distintos significados donde cada fenómeno se significa siempre en espacios sociales, históricos y culturales desde donde el saber científico construye teoría o significaciones respecto de la infancia.

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

Las teorías que se han ocupado del estudio de la infancia y de la adolescencia han intentado no solo describir y explicar los cambios que se producen como consecuencia del desarrollo, cómo cambia la mente del sujeto, sino que se constituyen en la base fundamental para comprenderlos como procesos de construcción sociohistórico y cultural, siempre abierto a lo nuevo.

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

Para ello, esta unidad curricular se orientará a que los futuros docentes puedan analizar los aportes del psicoanálisis en la constitución del sujeto epistémico, examinar el papel de la escuela como constructora de subjetividades y su función inclusiva en la sociedad actual y comprender la importancia de lo grupal para el aprendizaje escolar y el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

Ejes de contenidos propuestos

- **La comprensión del sujeto epistémico**
 - Historia de la constitución subjetiva: familia y escuela. Cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza.
 - Aportes del psicoanálisis a la comprensión del sujeto epistémico. Constitución del aparato psíquico: la intersubjetividad.
 - El proceso de estructuración psíquica y la evolución del deseo de saber. Represión originaria: sentido y dirección a la pulsión epistemofílica.
 - Escuela-docente y tercerización y apertura a lo diferente: pares, adultos, lo extrafamiliar. Procesos inconscientes implicados en la relación docente–alumno: la transferencia.
 - Las figuras de infancia hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos
- **Las interacciones en el aula**
 - Aportes sobre la construcción del vínculo docente – alumno.
 - El cuidado y la confianza. Condiciones necesarias para el aprendizaje.
 - El trabajo en grupo: su importancia en la tarea educativa y en el aprendizaje escolar. Los procesos de interacción entre pares en contextos formales e informales.
 - El juego desde las distintas teorías y abordajes. La importancia del juego en los procesos de socialización y de aprendizaje.
- **El contexto escolar y el aprendizaje**
 - Contexto social y familiar y cultura escolar. Las infancias, adolescencias y juventudes en distintos sectores sociales.
 - La inclusión educativa como derecho. La diversidad como posibilidad de construir experiencia. La integración de niños con discapacidad
 - Los procesos de medicalización en los escenarios escolares.
 - La descontextualización y la artificialidad de las situaciones de enseñanza y el aprendizaje escolar.
 - El problema del cambio conceptual. La motivación en el aprendizaje y la enseñanza.

LENGUA Y SU DIDÁCTICA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 128 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Enseñar Lengua en la escuela implica focalizar en los usos sociales que los hablantes-oyentes-lectores-escritores realizan en situaciones comunicativas formales e informales. Por ello, aprender Lengua en la escuela implica la posibilidad de participar en diversas situaciones en las que se da prioridad a los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, como también a la reflexión sobre usos y normas del sistema, incluyendo especialmente la incidencia del ámbito en el que el texto circula.

Esto requiere exponer al alumno -futuro docente- a variadas situaciones de comunicación y a diversas configuraciones textuales que le permitan lograr un conocimiento cada vez más complejo y funcional de los usos lingüísticos.

El uso reflexivo de la lengua se sustenta en los aportes teóricos de los campos disciplinares específicos como son, por ejemplo, las teorías de las ciencias del lenguaje, la historia de la lectura y la escritura, las normas que rigen el sistema de la lengua y los textos. Estos saberes afianzarán en el futuro docente, su propia formación en la disciplina y consolidarán los saberes que transmitirán a sus alumnos. Además, el conocimiento de las características dialectales y sociolectales de su entorno les permitirán contar con recursos para acompañar a los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura y de la oralidad formal.

Por ello, los saberes disciplinares del área de Lengua se entrecruzan con los contenidos didácticos que hacen referencia entre otros, al análisis crítico de las prescripciones curriculares vigentes, la selección y secuenciación de contenidos en cada año de la escolaridad primaria, las estrategias de enseñanza, la gestión de la clase, las formas de evaluación de los aprendizajes propios del área. Asimismo, se propone, analicen propuestas de enseñanza, libros de texto y otros recursos didácticos, y elaboren secuencias didácticas y proyectos de aula.

Merece una mención especial la incidencia de la lengua en los procesos de aprendizaje y socialización de lo aprendido en todas las unidades curriculares, es decir, el aprender a aprender implica la puesta en escena de saberes propios del área como son, por ejemplo, comprende lo que se lee, acceder al vocabulario específico, exponer lo que se aprendió, realizar un esquema conceptual. Es decir, la lengua se convierte en instrumento o condición básica para el aprendizaje de los contenidos de todas las áreas curriculares, entrando en diálogo con las demás áreas incluidas en el currículum de Educación Primaria.

Ejes de contenidos propuestos

- **Prácticas de lectura y escritura y su enseñanza**
 - Modos de leer según el propósito. La comprensión lectora como proceso, estrategias.
 - Lectura y escritura como prácticas complementarias: leer para escribir; leer y escribir para aprender. Materiales de lectura: criterios de selección.
 - Diseño de diversas propuestas de lectura. Intervención docente. Evaluación de la comprensión lectora: criterios e instrumentos.
 - La escritura de textos como proceso. Textos y propósitos comunicativos. Aspectos textuales, normativos y gramaticales.
 - Diseño de diversas propuestas de escritura. Intervención docente. Corrección y evaluación de los textos que se escriben: criterios e instrumentos.
- **Prácticas de oralidad y su enseñanza**
 - La escucha y el habla en contextos informales y formales. Recursos lingüísticos, paraverbales (entonación, tono de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados a la situación comunicativa, al género y al propósito.
 - Diseño de diversas situaciones didácticas de prácticas de oralidad. Intervención docente. Evaluación: criterios e instrumentos.
- **La reflexión sobre la lengua –sistema, norma y uso- y los textos, y su enseñanza**
 - Variedades lingüísticas. Dialectos, registros. Razones de prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas. Incidencia en el éxito o fracaso escolar.
 - Nociones gramaticales, textuales y normativas. Aportes de las diversas corrientes lingüísticas del siglo XX.
 - La enseñanza contextualizada de aspectos lingüísticos y normativos. Diseño de diversas situaciones de enseñanza. Evaluación: criterios e instrumentos.
- **En torno a la enseñanza de la Lengua**
 - La alfabetización como proyecto político. Rupturas y continuidades en la enseñanza de la lengua de la educación primaria en Argentina. Aportes interdisciplinarios de las ciencias de la educación y la lingüística.
 - De la prescripción a la enseñanza: el currículum vigente y la planificación de aula. El proyecto alfabetizador de la escuela. Transversalidad del área.
 - Diversos modos de planificar situaciones didácticas. Criterios de la selección y secuenciación de contenidos. Selección y elaboración de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la Lengua.

MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA I

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 128 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular reconoce la necesidad de promover saberes diversos que amplíen y profundicen los conocimientos que de la Matemática tienen los futuros docentes sobre los diferentes campos numéricos, sus operaciones y la construcción del concepto de proporcionalidad, y que, centralmente, puedan ser resignificados en términos de objetos de enseñanza relevantes para el sentido formativo de esta disciplina.

Es fundamental que el futuro docente analice reflexivamente las situaciones y modalidades en que la Matemática se enseña y aprende, para tomar las decisiones didácticas adecuadas en pos de un proceso comprensivo en la construcción del conocimiento matemático.

El complejo proceso de enseñar, involucra las dificultades escolares, extra escolares y propias del que aprende, siendo éstos objetos de estudio en este espacio.

Esta asignatura permite recuperar nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática habilitando saberes específicos y propios de la práctica de la enseñanza.

Los ejes de contenidos constituyen organizadores de los aprendizajes prioritarios brindando herramientas para analizar diferentes situaciones didácticas relacionadas con los contenidos matemáticos propios de la Educación Primaria.

Además de los contenidos prioritarios de la matemática de la escuela primaria, es necesario que el futuro maestro construya otros saberes de la disciplina en relación con los ejes tratados.

Ejes de contenidos propuestos

- **El número natural y el sistema de numeración en la formación de maestros**
 - El número, sus significados y su representación. Los sistemas de numeración decimal, no decimal, posicional y no posicional. Evolución histórica de los sistemas de numeración.
 - El período prenumérico. Los números intuitivos. El pasaje de las diferentes representaciones a lo simbólico.
 - El análisis y comparación de las producciones de alumnos. Resolución de problemas que impliquen el uso y representación diversa de los números naturales. Las descomposiciones polinómicas
 - La apropiación del sistema de numeración. Los saberes previos.
 - Los juegos como estrategias de enseñanza. Las variables didácticas.
 - Noción de secuencia de enseñanza.
- **Enseñanza de las operaciones entre números naturales en la formación de maestros**
 - Las seis operaciones y sus propiedades.
 - La estimación y el cálculo aproximado. El cálculo mental: mental, escrito y con calculadora. Los algoritmos convencionales. El cálculo mental como aproximación a la construcción del algoritmo. Significados de las operaciones básicas en distintos contextos de uso. La jerarquía de las operaciones.
 - La explicitación de relaciones numéricas vinculadas a la división y la multiplicación.
 - Problemas y cálculos que impliquen el análisis de las relaciones de divisibilidad, múltiplos, divisores y criterios.
 - Los diferentes problemas de los campos aditivo y multiplicativo. El análisis y comparación de las producciones de alumnos en resolución de problemas.
 - El cálculo como problema. La reflexión en torno a la construcción del sentido del cálculo y de las operaciones en los alumnos. La variación de estrategias de acuerdo al repertorio numérico.
 - Variables didácticas vinculadas a la enseñanza de las operaciones. El juego como estrategia.
 - El pasaje de los ejemplos numéricos a la validación y argumentación.
 - Las TICs y el uso de la calculadora en la enseñanza de las operaciones.

- **Enseñanza de fracciones, expresiones decimales, números negativos y sus operaciones**
 - Los números racionales: significados, representaciones, ampliación de los campos numéricos.
 - Las condiciones de orden y densidad. Valor absoluto. La representación de números racionales en la recta.
 - El análisis de afirmaciones sobre significados, operaciones y propiedades que diferencian los números naturales de las fracciones, de las expresiones decimales y de los números negativos.
 - La equivalencia de distintas representaciones y descomposiciones de un número (fracción, decimal, porcentaje).
 - La notación científica como necesidad de registro de algunos números.
 - Los números decimales como resultado de cocientes exactos, periódicos y de situaciones que generen una expresión irracional. El cálculo mental. Estrategias de redondeo, truncamiento, aproximación. Número de cifras decimales significativas de acuerdo a la situación planteada.
 - Análisis de los obstáculos que promueve el conocimiento de los números naturales al de los números racionales.
 - Situaciones didácticas que permitan analizar las condiciones de apropiación de los números racionales.
 - El análisis y comparación de resoluciones de problemas que impliquen el uso de expresiones decimales, fraccionarias y números negativos, justificando los procedimientos realizados y los resultados obtenidos.
 - El análisis crítico del tratamiento escolar habitual acerca de la enseñanza de fracciones y decimales.
 - Los errores más frecuentes relacionados con el número racional y sus escrituras. Reflexiones didácticas sobre las causas. La estimación de medidas en la construcción de las fracciones y los números decimales. Los saberes previos.
- **Enseñanza de magnitudes proporcionales en la formación de maestros**
 - En relación con magnitudes proporcionales y proporcionalidades numéricas: definición, propiedades, razón y proporciones.
 - Las diferentes expresiones de la proporcionalidad. La distinción entre magnitudes proporcionales y no proporcionales.
 - El análisis y valoración de la pertinencia de los procedimientos usados en la resolución de problemas de proporcionalidad.
 - El análisis de los errores constructivos vinculados con el aprendizaje de las magnitudes directamente proporcionales.
 - La enseñanza de la proporcionalidad a lo largo de la escolaridad.
 - Las diferentes formas de representación: gráficos, tablas, lenguaje coloquial, fórmulas, lenguaje algebraico. Los sistemas de referencia en las representaciones. Las coordenadas cartesianas.
 - La noción función. Las funciones proporcionales y no proporcionales. La función lineal.
- **Contenidos relacionados al tratamiento didáctico y la enseñanza**

Para cada uno de los cuatro ejes planteados anteriormente:

 - Aportes de la historia de la matemática y de la didáctica a las construcciones conceptuales vinculadas a cada uno de los ejes anteriores.
 - Análisis de propuestas editoriales, prescripciones y otros materiales curriculares.
 - La resolución de problemas como contenido escolar. Anticipación, validación y modelización.
 - Concepciones sobre la matemática. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en matemática.
 - La evaluación en matemática, qué y cómo evaluar.
 - Concepciones acerca de los errores en matemática y su tratamiento.
 - Diseño de unidades didácticas y secuencias de enseñanza.
 - Utilización de software especializado que también serán motivo de análisis acerca de sus posibles fines, usos, ventajas y limitaciones en la enseñanza de la matemática.

CIENCIAS BIOLÓGICAS

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

El hilo conductor de la propuesta son las ideas de unidad, diversidad, adaptación y evolución. Es por ello que se consideran aquellas características propias de la vida en relación con el ambiente en el que viven los organismos y con el que interactúan permanentemente, a fin de obtener los recursos necesarios para su supervivencia. La intención es ofrecer a los futuros docentes oportunidades para reflexionar acerca de cómo está organizada la vida considerando sus características comunes, su diversidad y evolución. Por lo tanto, se enfoca el estudio de los seres vivos desde una perspectiva sistémica que contempla el análisis de los intercambios de materia y energía, así como los procesos de regulación y de autoperpetuación.

Desde este marco, es menester considerar la revisión de las funciones de nutrición, de relación y reproducción y las estructuras responsables de las mismas así como los procesos que posibilitan explicar la continuidad de la vida y la transmisión de información genética. En este análisis deberá considerarse a la especie humana, como un caso particular de ser vivo poniendo énfasis también en las pautas sanitarias que tienden a la protección de la salud.

Interpretar la tensión entre unidad y diversidad de la vida, implica abordar también los procesos de adaptación y de selección natural. Teniendo en cuenta el análisis del proceso de construcción del conocimiento científico es necesario contemplar la evolución de las teorías que explican el origen de la diversidad biológica que llevan implícita una determinada visión sobre el significado de la adaptación.

Esto posibilitará dilucidar las regularidades dentro de la diversidad del mundo vivo, estableciendo categorías como animal, planta, artrópodo, plantas con flores, etc. Desde este enfoque será posible avanzar en el análisis de la clasificación actual considerando un recorrido histórico desde las ideas fijistas hasta las ideas evolucionistas actuales.

Ejes de contenidos propuestos

- **Unidad de la vida**
 - Los seres vivos. Las funciones vitales.
 - Los niveles de organización. Propiedades emergentes.
 - Evolución histórica de las teorías sobre el origen de la vida.
 - Teoría celular. Unidad y diversidad celular.
- **Diversidad de la vida**
 - Unidad y diversidad. Interpretación de regularidades y patrones comunes en las categorías más importantes de plantas y animales. Criterios de clasificación. Relación con el ambiente, adaptaciones.
 - La clasificación de los seres vivos. Evolución histórica de la taxonomía. Los aportes de C. Linneo. Las categorías de la clasificación biológica. Líneas de evidencia: homologías, características fisiológicas, ecológicas y bioquímicas.
 - Evolución de la vida. Relación entre diversidad, adaptación y evolución. Evolución histórica de las teorías que explican la evolución de los seres vivos. J. B. Lamarck. C. Darwin. A Wallace. La selección natural. Los aportes de la genética. Teoría sintética de la evolución. Posturas actuales. Debate sobre los alcances y limitación de cada Teoría. Evidencias que las apoyan.
 - Funciones vitales. Diversidad de modelos básicos de organización, considerando especialmente al organismo humano.
 - Pautas sanitarias que tienden a la protección de la salud en la especie humana.
- **La ecósfera**
 - Los subsistemas que la componen: atmósfera, hidrosfera, geosfera y biosfera. Interacciones entre los subsistemas.
 - Fenómenos meteorológicos. Influencia de la radiación solar y de las acciones gravitatorias. Cambio climático global.
 - Ecosistemas. Características comunes. Elementos que los componen e interacciones. Noción de ciclo de la materia y flujo de la energía.
 - Diversidad de ecosistemas acuáticos y terrestres. Características diferenciales. Factores limitantes.

CIENCIAS FÍSICO-QUÍMICAS

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Esta unidad curricular tiene como intencionalidad brindar al futuro docente, fundamentos teóricos y epistemológicos de las teorías y leyes que explican las regularidades en procesos físicos y químicos. Los contenidos están organizados a partir de algunos conceptos estructurantes que posibilitan un abordaje articulado de los saberes.

Los hechos históricos que se plantea analizar en esta propuesta curricular, posibilitan revivir las preguntas, las decisiones, la forma en que los científicos se comunican y se persuaden mutuamente, las controversias o la forma en que se construyen y se ponen a prueba los científicos. Además, a través de la narrativa histórica y el relato es posible revivir las certezas e incertidumbres de quienes enfrentan o enfrentaron algún desafío en el campo del conocimiento del mundo natural. Desde este marco se puede profundizar cómo funciona la ciencia, cómo construye sus ideas y valida sus afirmaciones posibilita visualizar cuáles son sus alcances y sus limitaciones. No se trata entonces, de repetir y copiar afirmaciones y enunciados, sino de introducir los relatos adecuados para construir una imagen de ciencia y pensarla en un espacio abierto al debate, convirtiendo las clases en un desafío intelectual.

La construcción de saberes en este campo disciplinar implica necesariamente el uso del laboratorio. Sin embargo esto no significa que esto constituya por sí mismo un aprendizaje significativo. Es necesario repensar todo el espacio escolar. Está ampliamente instalada la relevancia de la observación y la experimentación en las clases de Física y de Química. Pero si se espera que ellas hablen por sí mismas y que los alumnos “descubran” de manera autónoma las ideas, los resultados suelen ser mucho más pobres de lo esperado, porque se pierde el sentido de lo que se está realizando. En el diseño de propuestas para el aula frecuentemente se suelen presentar las ideas científicas disociadas de los hechos que les dieron origen. Pero, aprender ciencias es construir con palabras el significado de la experiencia. Además, las palabras y el discurso orientan la observación, persuaden y ayudan a estructurar el pensamiento.

Por ello, no puede aprenderse ciencia sólo de la experiencia perceptiva, también hay que asimilar cómo se describe esa experiencia en el discurso científico, determinadas “formas de decir y de hablar”. Asimismo hay que aprender cómo se legitiman las explicaciones, cómo la ciencia prioriza un determinado tipo de explicación sobre otra. De esto se infiere, que enseñar solo los productos de la ciencia, los conceptos descontextualizados de los fenómenos que intentan explicar, conduce a aprendizajes poco significativos y duraderos. Por otra parte, también hay que reconocer que la física y la química, además de conceptos propios, tienen su propio lenguaje, el que también debe ser enseñado.

Ejes de contenidos propuestos

- **El movimiento de los cuerpos y sus causas. Espacio y tiempo**
 - Los modelos en el campo de la Física y su complejidad. Las ideas intuitivas sobre las fuerzas y el movimiento. Movimientos, trayectoria, velocidad, rapidez, aceleración. Concepciones aristotélicas predominantes hasta el siglo XVII. Interpretación de Galileo. Nace la primera teoría de la ciencia moderna: Leyes del movimiento de Newton.
 - Fuerzas, características generales. Las fuerzas de la naturaleza: Gravedad, Electricidad, Magnetismo. Masa y Peso. Equilibrio y Movimiento. Efecto del peso en los fluidos. Peso específico, empuje y flotación. Historia de las ideas en relación con la flotación. La presión en los fluidos. Presión arterial. Presión atmosférica.
 - Movimiento aparente del sol y los astros. Cosmovisión acerca de la Tierra y el lugar del hombre en el Universo: modelos geocéntricos y heliocéntricos. Gravitación Universal. La “caída libre” de la Luna.
- **Estructura de la materia**
 - Materiales. Propiedades, usos. Sistemas materiales. Propiedades de los materiales componentes. Métodos de separación. Función de los métodos de separación en el ámbito científico y tecnológico. Soluciones. Solubilidad. Destilación.
 - Desarrollo histórico de las ideas acerca de la estructura de la materia desde el atomismo de Demócrito hasta la teoría atómica de Dalton. El problema de la continuidad/discontinuidad de la materia.
 - El modelo cinético-corpúscular: propiedades de los estados de agregación. Cambios de estado. Modelo atómico-molecular. Los elementos modernos: La tabla periódica.

• **Transformaciones de la materia y la energía**

- Concepto de energía. Tipos y transformaciones. Potencia. Principio de transformación, conservación y transferencia de energía. Desarrollo de aspectos históricos y epistemológicos que contribuyeron a su formulación. Entropía. Medida del orden y el desorden en los sistemas materiales. Energía transportada por ondas: Ondas en la superficie del agua. Ondas de sonido.
- Cambios químicos. Relación con el cambio en las propiedades de reactivos y productos. Combustión. Oxidación. Reducción. Las reacciones químicas durante la fotosíntesis y en la respiración celular.
- Calor. Temperatura. Calor específico. El calor y los cambios de estado de la materia. La transpiración como método de regulación de la temperatura en algunos animales. Debates históricos sobre la naturaleza del calor. Formas de transmisión del calor: conducción y convección. Transmisión de calor por medio de radiación electromagnética. La temperatura del planeta: El efecto invernadero.
- Controversias y debates sobre la naturaleza de la luz (corpúscular, ondulatoria, dualidad onda-partícula) Descomposición de la luz. Espectros. Aplicaciones tecnológicas.

HISTORIA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La Historia es un campo complejo en constante transformación y revisión que implica en cada una de sus posibles acepciones, una corriente filosófica, ideológica y un determinado modo de pensar y entender la realidad.

Los tiempos presentes plantean nuevos desafíos y en este sentido la Historia aporta una forma distinta de pensar el pasado, un pasado que adquiere relevancia a partir de un presente que intenta explicarlo y un presente que puede ser pensado históricamente. Sólo una Historia al servicio del presente puede cumplir una función social.

En este contexto, su enseñanza es fundamental para comprender, analizar, conocer, reflexionar sobre un tiempo y utilizar categorías de análisis que permitan entender la realidad como una construcción social. Es por ello que el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de la historia promueve la construcción de tres conciencias: la conciencia histórica, la conciencia ciudadana y la conciencia política. La primera conciencia permite situar a quienes aprenden, en relación con un pasado y un futuro; la segunda posibilita adquirir plena conciencia de su inserción en una comunidad regida por la igual dignidad de sus miembros, por la igualdad jurídica y por la soberanía; y la tercera facilita fomentar la participación activa y responsable, comprometida, con la democracia y con su futuro.

En el marco de las transformaciones actuales, es necesario abordar la historia Argentina y Latinoamericana para construir el andamiaje que permita contextualizar, reflexionar y tomar posición frente a los diferentes procesos sociales que se desarrollan actualmente. En tanto sujetos críticos, políticos y cuya especificidad es la enseñanza, un abordaje sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales más importantes de la región, su dinámica, el conflicto, la disputa de intereses, las diferentes formas de construcción de subjetividades, los diferentes actores que participan, entre otros, son elementos ineludibles para la formación.

El largo proceso histórico – cultural que dio origen a América Latina no tuvo como resultado un subcontinente homogéneo y unificado; por el contrario se aprecia la fragmentación geográfica, las disparidades regionales y los diferentes ritmos en el cambio histórico de sus sociedades. En este contexto se busca favorecer la comprensión de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales en el período comprendido entre el poblamiento americano y el surgimiento de los regímenes populistas en Latinoamérica. De este modo las temáticas seleccionadas deberán ser una herramienta útil para el análisis de los cambios estructurales en la relación Estado – sociedad.

Se necesita, por consiguiente, un enfoque totalizante para esbozar una nueva periodización de la historia latinoamericana. El problema es que toda periodización conduce a variadas formas de unilateralidad, máxime si se trata de enfocar globalmente naturaleza y sociedad humana. Toda periodización establece un corte cronológico, dejando la falsa impresión de que pueblos como los indígenas dejaron de existir con la colonización española y portuguesa. La verdad es que las culturas aborígenes no terminan con la conquista española ni durante la represión de la República de los criollos, sino que han supervivido en un ecosistema hasta la actualidad.

La propuesta es dar respuesta a los problemas de la práctica de enseñar, el objetivo es que quienes aprenden se ubiquen en su mundo, conozcan sus orígenes y desarrollen su conciencia histórica: igualdad jurídica, soberana y digna.

Ejes de contenidos propuestos

- **Las sociedades originarias, el primer contacto y la formación de nuevas sociedades**
 - La diversidad socio-económica y política en el continente latinoamericano antes del proceso de conquista y colonización europea.
 - Los procesos de conquista y colonización; la desestructuración de las culturas americanas y la conformación del nuevo orden colonial.
- **Crisis estructural de las sociedades implantadas**
 - Revolución e independencia en América: crisis y ruptura del orden colonial.
 - Las luchas por consolidar un nuevo orden en América Latina con especial referencia a las Provincias Unidas del Río de La Plata.
- **Consolidación del nuevo orden en América Latina y Argentina**
 - Exclusión política y dependencia económica.
 - Economía capitalista, estados nacionales y liberalismo político con especial referencia al caso argentino.
 - La integración del espacio pampeano al mercado nacional e internacional.

GEOGRAFÍA**Tipo de unidad curricular:** Asignatura**Carga horaria:** 64 horas cátedra totales**Duración:** cuatrimestral**Marco General Orientador**

Los inicios del siglo XXI presentan un mundo complejo y cambiante en el que las contradicciones son cada vez más exacerbadas; lugares, ciudades, regiones y países se hallan en rápida transformación: nuevas tecnologías, nuevas necesidades sociales, nuevos actores, nuevas formas de organización del trabajo. Se plantea abordar la renovación en las perspectivas de análisis de la Geografía iniciada en las últimas décadas del siglo XX.

Con el propósito de establecer un punto de partida se fijan los conceptos de espacio y de territorio y sus dimensiones, que renovados y resignificados están en la base de las principales corrientes de la Geografía contemporánea. La revisión de estos conceptos posibilita revisar todos los saberes de la Geografía a la luz de estas perspectivas.

Se propone una Geografía que en su historia como disciplinas incorpore un diálogo fecundo con la Sociología, la Economía, la Antropología y las Ciencias Políticas, entre otras. Los saberes seleccionados deben permitir desagregar, interrelacionar y jerarquizar los conocimientos propuestos en los distintos ejes abordados.

David Perkins señala que hace falta poner en práctica lo que él llama "educar bien", lo implica estar atentos a todo posible progreso en el campo de la enseñanza y del aprendizaje y reunir la siguiente característica: Información actualizada, dinámica y reflexiva.

También la problematización de los saberes favorece un aprendizaje duradero, cargado de significados atribuidos por los propios alumnos- docente. Desde la concepción de aprendizaje significativo y desde el enfoque centrado en el pensamiento, se expone que los futuros docentes construyen activamente su propio conocimiento a partir de las ideas previas que poseen sobre la realidad y que requiere evolucionar hacia el conocimiento disciplinar geográfico.

Este proceso exige la problematización de los conocimientos previos del alumno para lograr la reconstrucción de significados, lo cual implica el progreso del cambio conceptual en las dimensiones simple-complejo, implícito-explicito, realismo-perspectivismo.

La presencia de temáticas de la actualidad, la necesidad de comprender y explicar los problemas planteados exige la participación crítica en la resolución de los mismos. Para ello es necesario realizar recortes de contenidos de alta significatividad social, que al mismo tiempo sean tratados con rigor y precisión científica.

También constituye de fundamental importancia, el uso adecuado de diversas fuentes de información tales como bibliografía, videos, conferencias, muestras, ya que enriquecen el proceso de enseñanza y favorecen la apropiación de los contenidos.

Ejes de contenidos propuestos

- **Los estados y los territorios en el mundo global**
 - La construcción histórica de los estados.
 - Los conflictos entre estados en la actualidad. El cambio en la concepción de frontera.
 - Los estados y la conformación de bloques regionales con fines económicos o múltiples. Consensos y conflictos entre niveles de estado.
 - Los gobiernos provinciales, locales, los proyectos, la atención de los ciudadanos, el procesamiento de los problemas locales.
 - La búsqueda de inversores y la competitividad territorial.
 - El mapa político de la Argentina a diferentes escalas.

- **La globalización, el mundo “en red” y en “regiones**
 - La complejidad política, económica, social, cultural y territorial de la globalización y la fragmentación.
 - Las decisiones, los capitales, las comunicaciones y el transporte como organizadores de redes jerárquicas y de “tierras incógnitas”.
 - El costo social del crecimiento del poder de las empresas a expensas de las políticas de los estados: los desocupados, los pobres, los indigentes, las élites en el mundo del conocimiento tecnológico-científico-organizacional.

- **Los ambientes y las problemáticas ambientales**
 - Las diferentes definiciones de ambiente y los múltiples discursos en torno a las problemáticas ambientales en el marco de la mundialización.
 - La dinámica de la naturaleza y la naturaleza reconstruida por las sociedades para instalarse y producir.
 - La relatividad del concepto de “recurso natural”.
 - Las manifestaciones extremas de la naturaleza y los desastres “naturales”: riesgo y vulnerabilidad social, económica, política.
 - Concepciones neomalthusianas y neomarxistas en torno a la relación población-recursos.
 - La utopía del desarrollo sustentable para un mundo “global”.
 - Estados, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales y empresas como actores privilegiados frente a las problemáticas ambientales.

- **Cambios y permanencias en los espacios rurales**
 - Los mercados de la producción rural:
 - a) El mercado mundial de commodities: productores y consumidores, el incremento de la producción, comercialización y transporte. Los procesos de cambio tecnológico y organizacional en las producciones rurales ligadas a los mercados mundiales. La concentración en la tenencia de la tierra. Los agentes involucrados: las grandes empresas biotecnológicas, los productores del sector primario de la economía, exportadoras-importadoras, empresas industriales, los estados nacionales, los trabajadores rurales.
 - b) Las producciones tradicionales con mercados restringidos. Principales problemáticas derivadas de la competitividad y la eficiencia. El abandono de las producciones primarias tradicionales y su sustitución por las mismas u otras capital-intensivas. c) La crisis de los productores de subsistencia.
 - Los movimientos sociales rurales, en particular en La Pampa.



Campo de la Práctica Profesional Docente

PRÁCTICA II: CURRÍCULUM Y ENSEÑANZA

Tipo de unidad curricular: Trabajo de Campo / Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en ISFD

Carga horaria: 176 horas cátedra totales (80 + 96 horas cátedra respectivamente)

Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular tiene como propósito central el análisis del Diseño curricular jurisdiccional para la Educación Primaria, así como los procesos y documentación organizadoras de las prácticas docentes y escolares (planificaciones, agendas, registros de asistencia, legajos, cuadernos de comunicación, etcétera). Se analizará el sentido de los mismos y la función que ocupan en relación con la regulación de las prácticas docentes.

Práctica II continúa la orientación reflexiva y analítica iniciada ya desde Práctica I, y se concretará desde el comienzo en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las propuestas áulicas, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto formador (estudio de casos, análisis de experiencias, micro-clases) y se incrementará progresivamente en prácticas experienciales y ayudantías en las aulas, como formas múltiples de comenzar a aprender las actuaciones propias de la profesión docente.

Este proceso se acompañará con instancias de reflexión, que permitan revisar permanentemente la tarea cotidiana, al interior del ISFD y en las inserciones que realizan los alumnos-docentes en los distintos contextos. Estos dispositivos a implementar posibilitarán que los distintos actores institucionales –docentes y alumnos- realicen ejercicios de reflexión permanente que lleven al conocimiento de las implicancias emocionales y personales de la tarea.

La enseñanza, desde esta perspectiva, se concibe como práctica social, como acción intencional y como práctica ética y política que articula conocimiento, sentido y poder. Esta definición suspende y desplaza toda pretensión de neutralidad sobre los procesos de decisión, reflexión y acción que comprometen la profesionalidad del ejercicio de la docencia y pone de manifiesto la importancia y el sentido de su inclusión como eje estructurador en esta unidad curricular.

Desde este marco se procurará vincular el currículum oficial que prescribe los aprendizajes prioritarios, la industria editorial que los traduce, y las prácticas de enseñanza que se hacen responsables en el aula de que las prescripciones se transformen en aprendizajes reales y relevantes, a través de una cuidadosa planificación de tareas, diseño de materiales y evaluación permanente.

Al mismo tiempo, esta unidad curricular constituye un ámbito de privilegiada articulación con los campos de la Formación General y la Formación Específica, así como entre los docentes del instituto formador y de las escuelas asociadas. Estas vinculaciones se concretizan sobre todo en el desarrollo del espacio de *Integración Curricular de Práctica II*, estructurado alrededor del eje de Currículum y Enseñanza (en relación con lo “real”, lo “prescripto” y lo “posible” en el ámbito del aula como espacio de enseñanza).

Dicho espacio recibe aportes específicos de Didáctica General, Sociología de la Educación, Sujetos de la Educación Primaria y Herramientas de Investigación, cuyos docentes tienen carga horaria destinada al efecto (para destinar a actividades de ateneo o taller, por ejemplo). En él se apunta a articular saberes y contenidos provenientes de diversos campos disciplinares, con un abordaje de las temáticas y experiencias formativas que promueva el diálogo, la reflexión crítica y la construcción colaborativa de criterios de juicio y modos de acción.

Ejes de contenidos propuestos

- **Teorización sobre las prácticas educativas**
 - Teoría y práctica: sentidos para una relación. Complejidad y multidimensionalidad de las prácticas de enseñanza.
 - El Docente. Construcción de la autoridad pedagógica en el aula
 - Análisis situacional de la relación teoría y práctica a través de experiencias, descripciones, observaciones, entrevistas.
- **El currículum y la escolarización del saber en la Educación Primaria**
 - Sentidos del currículum: como texto, como práctica. Distancia entre el currículum prescripto y los problemas reales en el aula.
 - El Contenido. Criterios de selección, organización y secuenciación.
 - Niveles de concreción curricular en la Educación Primaria Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Diseño curricular jurisdiccional, proyecto curricular institucional, planificación de aula. El papel de las producciones editoriales.
 - Análisis de documentos institucionales, curriculares, áulicos, disciplinares y otros materiales que permitan entender la propuesta de enseñanza desde su complejidad. Vínculos entre lo prescripto, lo enseñado y lo evaluado.
- **La enseñanza**
 - Propuestas metodológicas. Estrategias para enseñar a aprender.
 - El Alumno. Relaciones vinculares en el aula.
 - Observación, análisis y reflexión sobre desarrollos curriculares situados a través del acompañamiento gradual de un grupo escolar.
- **La programación de la enseñanza**
 - El saber profesional puesto en juego en el diseño de una propuesta áulica. Elaboración de propuestas de enseñanza, integrando los aportes de todos los campos del conocimiento.
 - Reflexiones sobre el diseño de la práctica a través de dispositivos (como estudio de casos particulares, micro enseñanza o simulaciones) que permitan deliberar y tomar decisiones superadoras.



Campo de la Formación General

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 48 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

El largo proceso histórico – cultural que dio origen a América Latina no tuvo como resultado un subcontinente homogéneo y unificado; por el contrario se aprecia la fragmentación geográfica, las disparidades regionales y los diferentes ritmos en el cambio histórico de sus sociedades.

En este contexto se busca favorecer la comprensión de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de la Historia Argentina y Latinoamericana del siglo XX. De este modo las temáticas seleccionadas deberán ser una herramienta útil para el análisis de los cambios estructurales en la relación Estado – sociedad.

Se necesita, por consiguiente, un enfoque para esbozar una nueva periodización de la historia latinoamericana.

Ejes de contenidos propuestos

- **Los proyectos nacionales latinoamericanos (1870-1930)**
 - Desarrollo de las economías latinoamericanas desde fines del siglo XIX.
 - Consolidación de las oligarquías regionales. El papel de Gran Bretaña y las nuevas hegemonías mundiales. El sector agrario, industrialización y diversificación de las economías en América Latina.
 - El mercado de trabajo y las corrientes migratorias. La crisis del sistema.
 - Las experiencias de ampliación de la ciudadanía: la vía revolucionaria; las reformas electorales. Movimientos populares y el auge de las clases medias.
- **El estado, los actores sociales y la economía en América Latina entre la década del '30 y el '70**
 - Crisis del mercado financiero y repercusiones en el sistema económico y comercial.
 - Modelos de sustitución de importaciones. Ampliación del mercado interno. Políticas proteccionistas.
 - Nuevos patrones de acumulación y transformaciones políticas. Los populismos y la fragilidad de la democracia. Actores sociales emergentes.
 - Estado intervencionista. Formas de ciudadanía, alianzas de clases y orden político. Ideologías y orientaciones culturales.
 - Identidad del mundo del trabajo y la cuestión de la ciudadanía. La emergencia de nuevos actores. Los movimientos sociales en el contexto regional y local.
- **La conflictiva construcción de sociedades democráticas en América Latina: sus efectos en la sociedad y la economía**
 - La construcción de la ciudadanía en el continente.
 - La negación de la democracia: golpes de Estado, gobiernos autoritarios y dictaduras. La herencia de las dictaduras: fragmentación social y económica.
 - La estructura social, económica y política en los ochenta, noventa y dos mil en el espacio Latinoamericano, Argentino y Pampeano.
 - Las democracias y la búsqueda de la ciudadanía plena en América Latina.

ARTE Y CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

La cultura en sus diferentes manifestaciones propone concepciones, lenguajes, contenidos, informaciones, códigos, claves, esquemas interpretativos, modelos de comportamiento o formas de pensar a quienes viven bajo su influencia. Estas manifestaciones pueden llegar de manera directa o indirecta a través de los medios, quienes tienden – en especial los medios audiovisuales- a "legitimar" la cultura que transmiten y en este proceso llegan a convertirse ellos mismos en mensaje cultural. Los medios son recursos encuadrados dentro de la revolución científica y tecnológica que han ido generando cambios en las condiciones laborales, en el uso del tiempo y apropiación del espacio, configurando un nuevo modelo de hombre y sociedad.

El arte, por otro lado, refiere a una manifestación cultural que implica al autor, la obra y al espectador y donde se expresan sentimientos, pensamientos e ideas. Si bien hasta el siglo XX las Bellas Artes estuvieron dirigidas a la producción de "belleza", con las nuevas técnicas y lenguajes artísticos, se amplió el campo más allá de las formas tradicionales como la pintura, escultura, arquitectura, poesía, música y danza incluyendo la fotografía, el cine, el diseño, la moda.

Martín Barbero advierte la distancia entre los hábitos culturales de los chicos y la propuesta escolar. Se hace necesario entonces establecer un diálogo entre la cultura letrada y la cultura audiovisual⁵, apropiarse de los nuevos lenguajes y reflexionar pedagógicamente sobre ellos.

De la misma manera que leer un texto no significa solamente conocer las letras y las palabras que se forman con ellas, sino que también significa interpretar significados, descubrir metáforas y analogías, el desconocimiento de las particularidades del lenguaje audiovisual (sintaxis y semántica, lectura y análisis crítico, composición de mensajes) deja pasivo al receptor de ese tipo de mensajes, ante los impactos emotivos que va recibiendo con las imágenes, e indefenso ante su tremendo poder de seducción.

La alfabetización audiovisual es una competencia a construir a partir de la lectura de las producciones, teniendo en cuenta las características de su lenguaje y el trabajo sobre las sensibilidades y contenidos que propone. La lectura pone en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho la imagen y sonido en sí, procurando dar sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la producción, lo que lleva a poner en juego los conocimientos curriculares y la educación de la sensibilidad, dejada de lado por la pedagogía tradicional preocupada por los contenidos intelectuales racionalistas. Cómo pretender que el docente tenga una mirada integradora y que reflexione críticamente sobre el material que proyecta sino cuenta con las competencias mínimas para realizarlo. Su lectura queda en el nivel de la anécdota sin adentrarse en los aspectos sociales, económicos, culturales e ideológicos que determinan la producción.

Este taller trabajará en el proceso de alfabetización de lenguajes audiovisuales –cine, televisión, creaciones artísticas visuales, musicales, del movimiento, Internet –con la intención de poner en discusión su papel en la vida cotidiana y los modos posibles y pertinentes de apropiarse de ella en las instituciones educativas, desarrollando la capacidad crítica y habilidades que les permitan a los alumnos comprender y operar en su futuro desempeño profesional.

Se propone como un espacio en el que los futuros docentes tengan la oportunidad de producir recursos de diferente complejidad y ponerlos a prueba en las situaciones de ensayo del rol de docente que se elaboran en el transcurso de la formación en el campo de la práctica profesional. Esto implicará una tarea de vinculación transversal con otras unidades curriculares, articulando la teoría con la práctica, proporcionando herramientas útiles para su desarrollo, a la vez de favorecer los procesos de integración entre diferentes materias con fines educativos en ensayos de diversas funciones propias de su profesión.

Ejes de contenidos propuestos

- **La cultura contemporánea**
 - Identidad cultural. Relaciones entre culturas. Hibridez cultural. La cultura como productora de símbolos.
 - El arte como hecho estético, social y cultural. Fenómeno artístico: artista, obra, público y contexto cultural.
 - Intersubjetividad y producción de conocimiento en tiempos de ciberculturas.
 - La educación en el ecosistema comunicativo. El pasaje de ciudadanos a consumidores.
- **Encuentro con los lenguajes**
 - Visual: lectura de imagen. Imágenes y realidad.
 - Musical: comunicación, integración e interacción.
 - Cinético: cuerpo y movimiento. Tiempo, espacio y comunicación.
 - Digital: interactividad, multimedialidad, hipertextualidad.
 - Condiciones de producción de los lenguajes: comunicabilidad, expresividad, interpelación, construcción estética, creatividad, sensibilidad.

⁵ El término *audiovisual* alude a todo lo relativo al uso simultáneo o alternativo de lo *auditivo* y de lo *visual*, es la conjugación de imagen y sonido como reproducción o representación de la realidad. La integración potencial de texto, imagen y sonido en el mismo sistema interactuando desde puntos múltiples, en un tiempo elegido (real o demorado) a lo largo de una red global con acceso abierto cambia de forma fundamental el carácter de la comunicación y ésta determina decisivamente la *cultura* porque no vemos la realidad como es, sino como son nuestros lenguajes. Nuestros lenguajes son el medio de comunicación y nuestras metáforas y son estas metáforas las que crean el contenido de nuestra cultura.

• Escenas y escenarios de la contemporaneidad

- Comprensión e incorporación de expresiones estéticas a la práctica pedagógica: títeres, murales, murga, fotolog, fotografía, historieta, fanzine.
- Posibilidades pedagógicas de visitas a exposiciones, museos, conciertos, festivales.
- Experiencia audiovisual. Formatos audiovisuales y artes combinadas. Trabajo multidisciplinario. Implicancias culturales y educativas de las artes audiovisuales. Televisión y video. Narrativas de la ficción televisiva.
- El cine como recurso educativo. Conocimiento del lenguaje cinematográfico.
- La radio en la educación. Formatos radiales.

HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN**Tipo de unidad curricular:** Taller**Carga horaria:** 64 horas cátedra totales**Duración:** anual**Marco General Orientador**

La formación docente inicial constituye un escenario en el cual se procura proveer a los alumnos docentes de herramientas de investigación para comprender el ámbito educativo. Se parte de la idea de entender a la investigación socio-educativa como un proceso sistemático que obliga a relacionar diversos y heterogéneos fragmentos de información sobre el campo problemático de la educación. Un proceso que requiere poner en duda las prácticas, relaciones y sentidos comunes que circulan rutinariamente en la cotidianidad de la vida escolar.

En el marco de la formación docente se sustenta con un doble propósito: por un lado, que el alumno se inicie en la apropiación reflexiva de ciertos desarrollos constitutivos de la investigación socioeducativa; y, por otro, posibilitar una aproximación al conocimiento sobre algún recorte de la realidad educativa, a través de la generación de rupturas y desestructuraciones de supuestos naturalizados en las tramas del conocimiento cotidiano.

Por lo tanto, uno de los objetivos de este taller es ofrecer instrumentos teórico-metodológicos de investigación que permitan al futuro docente aproximarse a la lectura de la complejidad educativa, a fin de considerar el lugar donde la educación se articula con el conjunto de las configuraciones sociales.

Se entiende que aprender a investigar es un proceso por el que se transita y se construye, en el que se pueden observar y resignificar las prácticas educativas para construir un “nuevo” conocimiento sobre aquello que se conoce por inmersión social. En este sentido, resulta relevante la aproximación a los escenarios específicos y el hecho de tomar contacto con sus protagonistas. Se centra la atención en la clase, como escenario inmediato del desarrollo de la práctica docente sin descuidar la incidencia del contexto institucional y del medio social en el cual la escuela está inserta.

A lo largo del recorrido el futuro docente irá apropiándose progresivamente de las herramientas necesarias para conocer y explicar lógicas implícitas en las prácticas cotidianas. Esto requiere de la permanente desnaturalización, indagación, de la problematización, análisis e interpretación y la producción de alternativas para construir explicaciones situadas sobre la realidad objeto de estudio.

La investigación puede constituirse, de este modo, en una práctica necesaria y propia del desempeño profesional de los docentes, en tanto posibilita la construcción de marcos conceptuales y esquemas de acción sobre la realidad de intervención y, por ende, permite intervenir profesionalmente en dicha realidad con estrategias de cambio.

Ejes de contenidos propuestos**• La investigación educativa**

- Características de la investigación social y educativa como producción de conocimiento científicamente validado. Rasgos del conocimiento científico.
- Las tradiciones metodológicas y su repercusión en la investigación educativa.
- Investigación educativa y práctica docente: relaciones y perspectivas.

- **La investigación como proceso y la construcción de un diseño de investigación**
 - Momentos y dimensiones fundamentales del proceso de investigación.
 - Elección del tema y construcción del problema. ¿Qué vamos a investigar? Motivaciones para la elección del problema.
 - La importancia de la búsqueda de antecedentes y la construcción del estado del arte en un diseño de investigación socio-educativa.
 - El marco teórico de referencia: relevancia. El papel de los objetivos y la formulación de hipótesis de trabajo como guías en la construcción del diseño.
- **La toma de decisiones en relación con las estrategias metodológicas y con el tratamiento e interpretación de los datos**
 - El enfoque metodológico y la integración de los métodos. Tipos de investigación, diseños y estrategias de recolección de datos.
 - La selección de las fuentes de información y el trabajo de campo. Determinación de muestras.
 - Estrategias e instrumentos para la recolección de información: observación, entrevista, encuesta, etc. La construcción de registros. Acceso e intersubjetividad: aportes de la investigación socio-antropológica.
 - Los procesos de triangulación. Dialéctica entre el trabajo de campo y la interpretación conceptual.
 - Niveles en el proceso de construcción y tratamiento de los datos. Descripción analítica y explicación conceptual. La comunicabilidad de las construcciones de investigación. Lógica de investigación y lógica de exposición.



Campo de la Formación Específica

TICs Y DISEÑO DE MATERIALES

Tipo de unidad curricular: Seminario/Taller

Carga horaria: 48 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Los materiales didácticos son todos aquellos objetos, instrumentos y materiales con los que el docente puede apoyar sus prácticas y acompañar su formación, utilizándolos como mediadores instrumentales educativos.

Se trata de recursos que pueden ser utilizados en la sala con una finalidad educativa. Su intención es apoyar a los estudiantes en la búsqueda de ideas, técnicas y procedimientos que, con su inclusión, enriquecen y contribuyen al diseño de secuencias didácticas de las distintas áreas.

Como punto de partida los alumnos- futuros docentes explorarán, analizarán y experimentarán con diversos tipos de materiales. Esto supone la conformación de ambientes que permitan a los sujetos aprender. Por ello en una segunda instancia se propone el planteamiento de situaciones problemáticas, las que los alumnos abordarán a través de la elaboración de proyectos tecnológicos.

Como resultado del recorrido por esta unidad curricular, se construirán materiales didácticos con diversos elementos, adecuados a los propósitos de otras unidades curriculares como Práctica III y las didácticas correspondientes.

Se pretende favorecer el análisis crítico para la selección y elaboración de materiales destinados a la enseñanza por parte de los estudiantes del profesorado con el apoyo y la guía del docente. Asimismo se relevarán los juegos disponibles en el mercado considerando su seguridad, adecuación, accesibilidad y potencialidad educativa y compararán los diversos tipos de materiales y herramientas diseñados por los alumnos, siempre con el aporte y la orientación didáctica del docente, sustentada en la formación y la experiencia profesional.

Ejes de contenidos propuestos

- **El Diseño de Materiales en la escolaridad primaria**
 - Material didáctico: concepto, criterios para su selección, su importancia en la enseñanza. (desde las láminas hasta los video juegos)
 - Clasificación (por edad y finalidad). Su aporte didáctico. Criterios para su selección.
 - El aula como espacio para el desarrollo lúdico. Las herramientas digitales como estrategias para el desarrollo lúdico educativo.
- **La importancia del Diseño de Materiales como apoyo a la tarea profesional docente**
 - Análisis de materiales didácticos disponibles (morfológico, histórico, comparativo, etc.) en soporte papel, digital, audiovisual, etc.
 - Uso de materiales y herramientas tradicionales y digitales (maquetas, organizadores gráficos, simulaciones, animaciones, etc.)
 - Construcción de material didáctico con objetos de uso cotidiano y recursos digitales. (láminas, mapas, objetos, WebQuest, edición de presentaciones, Cacerías del tesoro, etc.).
 - Normas de higiene y seguridad. Cuidado con el uso de diferentes materiales contaminantes. Seguridad de acceso en la web. Derechos de autor.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA Y SU DIDÁCTICA

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 96 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

La pluralidad de realidades que conforman nuestra sociedad contemporánea hace que los problemas que se le plantean a la humanidad exijan una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los seres humanos, entre las comunidades y las relaciones del hombre con su entorno natural. Se hace necesario que cada sujeto construya criterios éticos, racionales y solidarios y aprenda a convivir en una sociedad democrática, siendo conciente de sus derechos y responsabilidades, y participando activamente en la vida pública y en la gestación de proyectos sociales más justos e integradores.

Si bien los contenidos que se integran en esta área reconocen una inserción en diferentes disciplinas, la Formación Ética y Ciudadana se ha ubicado como espacio específico en los diferentes niveles educativos constituyéndose asimismo en un área en la formación general de los docentes. Desde esta unidad curricular se propone abordar la integración de los problemas éticos con los derechos humanos, en orden a la construcción de una ciudadanía democrática, configurada a partir del goce efectivo de los derechos y de la pertenencia a una comunidad concreta, con la cual se comparte una historia, una experiencia y un porvenir.

Así, tanto el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores cuanto la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, resultan pilares de la formación general para que los futuros docentes puedan asumir su tarea educativa como sujetos reflexivos (capaces de plantear problemas éticos y sociales desde una perspectiva contextualizada y discutir alternativas para su solución), responsables y comprometidos con los valores democráticos y el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

Por ello la institución formadora –en tanto espacio de lo público- se configura como ámbito propicio para favorecer el ejercicio del pensamiento crítico, apto para cuestionar (sobre la base del diálogo argumentativo) las prácticas sociales, morales y políticas vigentes.

Por otra parte, la formación específica dentro de un Profesorado de Educación Primaria requiere abordar la Formación Ética y Ciudadana en relación con ciertos saberes a enseñar, para los cuales hay acordados Núcleos de Aprendizaje Prioritario en el nivel federal, que se reflejan asimismo en los Diseños Curriculares de nuestra provincia.

Desde esta perspectiva, se trata de ofrecer ciertos fundamentos filosóficos, jurídicos y socio-políticos (necesarios para enseñar dichos saberes), pero ante todo proponer un abordaje didáctico específico para tales contenidos (que no se pueden confundir ni reducir a los de ninguna otra área curricular), basado –como sugiere Carlos Cullen- en la construcción racional y autónoma de valores.

Este modelo de enseñanza, en consecuencia, toma distancia tanto de una posición autoritaria y heterónoma (orientada exclusivamente a la socialización e inculcación de determinados valores y normas) cuanto de una perspectiva relativista y subjetivista acerca de las cuestiones morales, y apunta a conjugar la autonomía de los sujetos con la razón dialógica, como forma de resolver conflictos y de promover una convivencia más justa y solidaria en el marco de la democracia constitucional.

Por ello la Formación Ética y Ciudadana se sustenta en la búsqueda de consensos acerca de ciertos valores básicos y compartidos (propios de la dignidad humana defendida por las Declaraciones Universales de los Derechos Humanos y el texto de la Constitución Nacional), al mismo tiempo que trata de someterlos a examen crítico en la práctica cotidiana.

A su vez, esta perspectiva considera la pluralidad valorativa constitutiva de las identidades personales y colectivas, que son resultado de un proceso de construcción social y se han gestado en contextos espacio-temporales concretos (y, por lo tanto, permanentemente cambiantes), razón por la cual promueve el reconocimiento de la alteridad y el aprecio por la diversidad.

Por último, cabe destacar que esta propuesta para Formación Ética y Ciudadana no ha de transformarse en una asignatura centrada en meros contenidos informativos sino que también resulta un ámbito propicio para estimular aprendizajes más vivenciales, promover trabajos de campo y proyectos colectivos para conocer y mejorar las condiciones de vida y trabajo en su contexto, que permitan a los futuros docentes una aproximación no sólo cognitiva sino empática, que enfatice el reconocimiento del otro.

A su vez, con la organización de foros y paneles, la promoción de debates, el fomento de asociaciones entre estudiantes y la participación en las decisiones institucionales (entre otras estrategias), los futuros docentes pueden ejercitarse en la toma de decisiones y la ponderación de distintas opciones, la capacidad de escucha, el respeto hacia opiniones diferentes de la propia, la generación de vínculos cordiales con sus pares, actitudes todas que contribuyen a afianzar un modo de vida sustentado en valores democráticos y pluralistas.

Ejes de contenidos propuestos

- **Sentido de la formación ética y ciudadana en la escuela**

- Ética y ciudadanía democrática en la sociedad actual. La escuela como ámbito de lo público y el pasaje desde la “educación moral y cívica” a la formación ética y ciudadana.
- Fundamentos y contenidos de la Formación Ética y Ciudadana en la educación primaria. Interdisciplinariedad, especificidad y transversalidad de los contenidos.

- **Ética, libertad y valores**

- Posturas éticas y concepciones de la vida buena a lo largo de la historia. La construcción de la propia autonomía: libertad y responsabilidad como rasgos característicos de los actos morales.
- Los valores como ideales de humanización: críticas y superación del objetivismo y el subjetivismo. Valores compartidos y controvertidos. Relación entre valores y normas morales.
- Las identidades personales y colectivas como construcción social e histórica: desigualdad, discriminación, diversidad, alteridad.

- **Ciudadanía democrática y derechos humanos**

- Dignidad de la persona y ciudadanía democrática. Los niños y jóvenes como sujetos de derecho.
- La lucha por el reconocimiento de los derechos: características y clasificación de los derechos humanos. Formas de protección y situaciones de vulneración de los derechos humanos.
- La democracia como forma de gobierno y estilo de vida: representación y participación. Principios y supuestos del orden democrático. Sentido y función de las normas jurídicas: la Constitución Nacional como ley fundamental.
- Derechos y deberes de los docentes en tanto profesionales y trabajadores de la educación.

• **Abordaje didáctico de formación ética y ciudadana en la educación primaria**

- Utilización y análisis crítico de estrategias didácticas para el abordaje de la formación ética y ciudadana en la Educación Primaria. El diálogo argumentativo y la discusión de dilemas morales. La construcción de la identidad personal y el uso de la clarificación de valores. La convivencia escolar y la elaboración democrática de normas: criterios para administrar justicia en la escuela. La participación activa en el diseño y puesta en marcha de proyectos colectivos y solidarios.
- Perspectivas y tradiciones en la educación moral: socialización e inculcación, clarificación de valores, desarrollo del juicio moral, formación de hábitos virtuosos, etc. Análisis de modelos implícitos en las prácticas y discursos morales de las escuelas.
- Principios de un enfoque didáctico alternativo para Formación Ética y Ciudadana: ética cognitiva, autonomía y sentido crítico, práctica escolar democrática, neutralidad beligerante. Criterios sobre el modelo de enseñanza: de la problematización a la conceptualización.

ALFABETIZACIÓN INICIAL

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Se concibe la alfabetización como un proceso que atraviesa toda la vida, que supone trayectos formales e informales de inmersión en la cultura letrada; implica la posibilidad de acceso a la cultura escrita de la comunidad, y necesariamente a sus productos. Desde esta perspectiva, el acceso a la lectura y la escritura se constituye en base y condición para el aprendizaje de todos los demás contenidos de la escolaridad.

Para lograr este propósito, la formación debe brindarles a los futuros docentes los marcos conceptuales y los instrumentos metodológicos para comprender que, cuando una persona aprende a leer y escribir, puede y debe adquirir simultáneamente herramientas para ingresar en circuitos y ámbitos de la cultura escrita. En la actualidad, a esto se suma un nuevo desafío: resignificar la función social de la lectura y la escritura en un contexto en el que conviven el papel y el lápiz con la pantalla y el teclado.

Atendiendo a estos aspectos, en esta unidad curricular, el alumno-docente adquirirá saberes que le permitan conocer los estados actuales de debates en torno a la lengua escrita, evaluar los aportes de cada enfoque alfabetizador y sus fundamentos teóricos, así como la experimentación de sus distintas prácticas en forma de métodos alfabetizadores.

Es éste un espacio que brinda la oportunidad de adquirir herramientas para analizar las prescripciones jurisdiccionales y los materiales de desarrollo curricular en torno a la alfabetización, como también para analizar materiales didácticos en diversos soportes –especialmente los libros de texto. Merece una especial atención la construcción de criterios fundamentados que sustenten el diseño de diversas propuestas alfabetizadoras en las que se ponga en escena tanto la apropiación del sistema de escritura como el uso social de la lengua escrita.

Se focaliza en estrategias específicas que, si bien no desconocen ni desautorizan las variedades socio-familiares de los alumnos, tienen como propósitos ampliar y enriquecer los registros y usos hacia la oralidad secundaria, propia de intercambios en contextos más formales. La interacción de la lectura y la escritura con la oralidad para lograr estos objetivos, ha de ser motivo de reflexión permanente en la formación docente.

Se propone trabajar el cruce que se da entre las teorías de aprendizaje, las teorías lingüísticas y las teorías sicolingüísticas de adquisición del lenguaje. Se facilita, de este modo, la apropiación de marcos epistemológicos que den cuenta de qué y cómo enseñar a leer y escribir en la Educación Primaria.

Ejes de contenidos propuestos

- **El devenir de la lectura y la escritura**
 - Origen y evolución de la escritura. Contextos socio-culturales y escritura.
 - Modos de leer en el devenir cultural.
 - Hitos en la historia de las sociedades y funciones de la lectura y la escritura en esos contextos.
- **Alfabetización y escuela**
 - Historización de las formas de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.
 - La alfabetización como proyecto político y educación formal.
 - La escuela de la modernidad y su mandato fundacional alfabetizador.
 - Revisión y actualización de ese mandato: ¿Alfabetización o alfabetizaciones múltiples? La alfabetización en contextos de diversidad cultural y lingüística.
- **Enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita**
 - Proceso de adquisición del lenguaje, diversas teorías. Relación pensamiento-lenguaje.
 - Aportes de las perspectivas psicogenéticas y sociohistóricas, y del cognitivismo a las propuestas alfabetizadoras de la escuela.
 - Métodos de alfabetización, debates y aportes.
 - Alfabetización emergente y temprana. La alfabetización en ámbitos no formales. El contexto familiar.
- **Diseño de propuestas alfabetizadoras**
 - De la prescripción a la enseñanza: el currículum vigente y la planificación de aula. El proyecto alfabetizador de la escuela.
 - Diversos modos de planificar situaciones didácticas. Criterios de la selección y secuenciación de contenidos de alfabetización.
 - Construcción de ambientes alfabetizadores. Selección y elaboración de recursos y materiales alfabetizadores.
 - Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza.

MATEMÁTICA Y SU DIDÁCTICA II

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 128 horas cátedra totales

Duración: anual⁶

Marco General Orientador

En esta unidad curricular se analizarán y profundizarán los saberes de los estudiantes de profesorado sobre medida, geometría, estadística y probabilidad. El abordaje de estos saberes estará también destinado al análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los mismos, promoviendo estrategias de intervención que favorezcan la construcción del sentido matemático escolar.

Los ejes de contenidos constituyen organizadores de los aprendizajes prioritarios brindando herramientas para que el estudiante pueda analizar y diseñar situaciones didácticas relacionadas con el aprendizaje de los contenidos sustanciales de la educación matemática en el nivel Primario.

Los saberes didácticos se plantean de manera que trasciendan lo instrumental y se resignifiquen en términos de objeto de estudio. En el complejo proceso de enseñar, el futuro docente analizará reflexivamente estos objetos de estudio, para que, teniendo en cuenta las dificultades que implica la construcción del conocimiento matemático, pueda tomar decisiones didácticas.

⁶ Se prevé el dictado de esta unidad curricular en forma separada, distribuida entre en el segundo cuatrimestre de tercer año y el primer cuatrimestre de cuarto año de la carrera.

Ejes de contenidos propuestos

- **La Magnitud y la Medida en la formación de maestros**
 - La actividad de medir. Magnitud y cantidad. Escalas de medida. Tipos de magnitudes (longitud, peso, tiempo, capacidad).
 - Precisión y errores de medida. Sistemas irregulares y regulares de unidades de medida. Medida directa e indirecta de cantidades.
- **Conservación de longitud. Percepción y comparación. Estimación. Medición**
 - Magnitudes geométricas: medida directa e indirecta. Amplitud angular. Medidas lineales, cuadráticas y cúbicas.
 - Conservación del área. Conservación del volumen.
 - Amplitud angular y su medida directa. El área y su medida directa. Fórmulas para las áreas de polígonos.
 - El volumen y su medida directa e indirecta.
 - Génesis de la idea de magnitud. Conexiones relacionadas con el concepto de magnitud. El problema de la medida. Juegos y actividades. Construcción de secuencias de aprendizaje. Variables didácticas de enseñanza.
- **La Geometría en la formación de maestros**
 - Componentes elementales de las figuras geométricas. Puntos, rectas, planos y espacio. Segmentos y ángulos. Curvas y polígonos en el plano. Curvas y regiones. Curvas poligonales y polígonos. Los triángulos, su clasificación y construcción. Los cuadriláteros, su clasificación y propiedades.
 - Recubrimientos del plano con polígonos. Figuras en el espacio. Planos y líneas en el espacio. Curvas, superficies y sólidos. Los poliedros y su clasificación. Conos y cilindros.
 - Transformaciones Geométricas. Simetría Y Semejanza. Movimientos rígidos. Proporcionalidad geométrica. Teorema de Thales.
 - Transformaciones de semejanza. Homotecias. Semejanzas. Movimientos y geometría de coordenadas. Figuras semejantes.
 - Uso de software para trabajar Geometría: Cabrí, Geogebra u otro.
 - Topología. Localización y relaciones espaciales. Localización de puntos: sistema de coordenadas cartesianas. Sistemas globales de coordenadas para el posicionamiento de puntos sobre la superficie de la tierra. Mapas y planos topográficos.
 - Problemas didácticos en torno a la enseñanza de la geometría; elementos teóricos para su análisis. El modelo de los niveles de Van Hiele. Situaciones y recursos didácticos. La relación con el espacio físico. Juegos de psicomotricidad. Evolución en las relaciones entre dibujo y figura. Los diferentes registros en geometría. Tratamientos escolares sobre la exploración del espacio. Relaciones espaciales. Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. Problemas relativos a la orientación, localización en el espacio, ubicación, delimitación y desplazamiento. La producción e interpretación de planos. Las construcciones de figuras y cuerpos. Representaciones planas del espacio. El uso de los instrumentos de geometría.
- **La Probabilidad en la formación de maestros**
 - Fenómenos y experimentos aleatorios: imprevisibilidad y regularidad. Probabilidad experimental. Probabilidad teórica. Frecuencia y probabilidad de un suceso. Equiprobabilidad. Probabilidad de sucesos repetidos e independientes. Regla del producto. Noción de probabilidad condicionada.
 - La intuición del azar. Juegos y sorteos. Naturaleza del azar. Experimento y suceso aleatorio. Frecuencia relativa. Combinatoria.
 - Problemática del concepto de probabilidad. Aleatoriedad y causalidad. Aleatoriedad y probabilidad. Historia de la investigación en didáctica de la probabilidad.
- **La Estadística en la formación de maestros**
 - Investigaciones y proyectos. Datos y fuentes de datos. Población. Muestras: representatividad. Representación de datos estadísticos. Tablas de frecuencias. Gráficos estadísticos. Parámetros estadísticos. La estadística en los medios. Los abusos en el uso de la estadística.

- Resolución de situaciones de conteo exhaustivo. Estrategias de recuento (uso de diagramas de Venn, diagramas de árbol, tablas, etc.). Su vinculación con la probabilidad y la estadística.
- **Contenidos relacionados al tratamiento didáctico y la enseñanza**
 - Aportes de la historia de la matemática y de la didáctica a las construcciones conceptuales vinculadas a cada uno de los ejes anteriores.
 - Análisis de propuestas editoriales, prescripciones y otros materiales curriculares.
 - La resolución de problema como contenido escolar. Anticipación, validación y modelización.
 - Concepciones sobre la matemática. Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en matemática.
 - Concepciones acerca de los errores en matemática y su tratamiento.
 - Diseño de unidades didácticas.
 - Utilización de software especializado que también serán motivo de análisis acerca de sus posibles fines, usos, ventajas y limitaciones en la enseñanza de la matemática.
- **La evaluación en el área de matemática**
 - Las nuevas concepciones en evaluación y la matemática. Para qué y por qué evaluar.
 - La evaluación inicial y la evaluación del proceso. Evaluar y ser evaluado: los diferentes ámbitos de aplicación.
 - Diferentes modelos. Instrumentos para evaluar y ser evaluado.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Tipo de unidad curricular: Asignatura

Carga horaria: 160 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Sobre la base de los saberes abordados en primero y segundo año, esta unidad curricular se propone la reflexión sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales y su relación con las creencias o concepciones implícitas.

Según señalan los documentos curriculares nacionales (LCN pág. 22): *“Es necesario reconocer que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por eso es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanzas activos y diversificados en las aulas de los Institutos.”*

Es por eso que resulta importante que en la Formación Inicial se otorgue un espacio a la discusión de las diferentes alternativas didácticas tanto desde el punto de vista histórico como los modelos que aún permanecen vigentes y se los contraste con el modelo social, en el cual tuvieron y tienen cabida. Desde esta perspectiva, sería interesante proponer la revisión de propuestas curriculares diversas y el análisis de los criterios con que fueron elaborados, propiciando una reflexión crítica.

Los modelos didácticos y las propuestas de enseñanza que estos sostienen se estructuran desde ciertas concepciones teóricas. Cada uno de ellos se fundamenta en un visión de ciencia y aprendizaje y determinan el modo en que se organizan, se seleccionan y se secuencian los contenidos y las actividades. Por lo tanto, este análisis permitirá que los futuros docentes comprendan que las estrategias de enseñanza que emplean, ponen en acción diferentes concepciones teóricas sobre el objeto que se enseña y la forma en que se aprende.

Además, sobre la base de las actuales investigaciones en didáctica de las ciencias, es necesario considerar otros elementos a discutir, como son los procesos de construcción y adquisición de nociones científicas, las estrategias y dispositivos de la enseñanza, la reflexión de la propia práctica y el sentido de enseñar ciencias naturales en la escuela primaria.

Esta unidad curricular, entonces, plantea la articulación entre los saberes específicos, epistemológicos y didácticos y su revisión y reconsideración desde el punto de vista de las prácticas docentes.

Ejes de contenidos propuestos

- **Concepción de ciencia y Modelos de enseñanza a lo largo del tiempo**
 - Finalidades formativas de la enseñanza de las ciencias
 - Tendencias en la enseñanza de las ciencias. Concepciones sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje. Análisis y comprensión de propuestas curriculares (oficiales, libros de texto) y de propuestas concretas de enseñanza
 - Aprendizaje significativo. Papel de las concepciones previas.
 - Relación entre conocimiento científico y conocimiento escolar.
 - La enseñanza de las ciencias en edades tempranas.
- **Elaboración de propuestas de aula**
 - Niveles de concreción del currículo. Análisis de materiales curriculares (prescripciones curriculares oficiales, documentos curriculares oficiales, libros de texto) Organización, selección y secuenciación de contenidos. Definición de alcances. Unidades Didácticas. Diseño de planificaciones de aula que favorezcan niveles crecientes de conceptualización
 - Criterios para la selección y organización de actividades y recursos. Criterios para la selección y uso de materiales de enseñanza: libros de texto, laboratorio, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Museos de Ciencias, Salidas de Campo.
 - Estrategias y dispositivos de enseñanza. Explicitación de conocimientos previos, problematización, discusión grupal, confrontación de ideas, actividades empíricas, actividades de lápiz y papel, relevamiento bibliográfico o actividades exploratorias, por ejemplo.
 - Las experiencias directas y su relación con la teoría. Papel de la oralidad, la lectura y la escritura en la construcción de ideas científicas. La historia de la ciencia como recurso. Su relación con la construcción del conocimiento.
 - Evaluación. Tipos. Instrumentos. Su relación con la enseñanza y el aprendizaje. El docente como investigador de sus prácticas.

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES**Tipo de unidad curricular:** Asignatura**Carga horaria:** 128 horas cátedra totales**Duración:** anual**Marco General Orientador**

La enseñanza de las Ciencias Sociales constituye una compleja tarea ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas que si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza y evidencia en razón de la problemática propia de los contenidos con los que se debe trabajar. Existe una permanente resignificación de los contenidos, es decir una reformulación de su significado y un proceso continuo de dotación de nuevos sentidos, se está frente a nuevos contenidos y a nuevos proyectos conceptuales, en tanto varía su significado y su correspondencia según los fenómenos y procesos históricamente nuevos.

Los nuevos desarrollos teórico-metodológicos de las Ciencias Sociales y de la didáctica justifican la necesidad de renovar tanto los conocimientos como las maneras de enseñarlos. Es decir, nuevos contenidos que resulten significativos para entender la realidad social y que, al mismo tiempo, generen en los alumnos actitudes críticas y creativas comprometidas con su medio sociocultural.

Si bien las prácticas de enseñanza de ciencias sociales revisten larga data, su didáctica específica es un campo aún en formación, en el cual convergen los aportes de especialistas provenientes de varias disciplinas. La didáctica del área construye criterios de lectura de las prácticas habituales de enseñanza y del currículo efectivamente existente, para una interpretación adecuada de los sentidos y las lógicas que operan en las decisiones que toman los docentes en sus contextos específicos de actuación profesional.

Construir una didáctica de las ciencias sociales es dar respuesta explícita a cuestiones tales como la determinación del status epistemológico de las ciencias sociales, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales, el valor de verdad o certeza del conocimiento social, los límites de la objetividad entre otras. Asimismo es imprescindible resolver problemas específicamente didácticos tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos, para su trasposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos.

Se plantea un enfoque de la enseñanza de las ciencias sociales que permita a los estudiantes del profesorado *“posibilidades para el ejercicio democrático, para el intercambio de ideas, para la construcción de consensos y para aprender a tramitar productivamente los disensos: todas ellas instancias formadoras de una convivencia más plena, de una ciudadanía más compleja”* (Gurevich, 2005).

Al mismo tiempo, la didáctica incluye un componente normativo, con intención de intervenir en esos procesos para enriquecer y direccionar la enseñanza, tanto desde la prescripción curricular como desde instancias de gestión más cercanas al aula.

Ejes de contenidos propuestos

- **Sentido formativo y propósitos del área en la escuela**
 - El currículo de Ciencias Sociales. Análisis de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Diseños Curriculares Provinciales y Documentos nacionales y provinciales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria.
 - Principales preocupaciones y desafíos vinculados con las prácticas actuales de enseñanza.
- **Bases epistemológicas y psicológicas del conocimiento social: implicancias en los procesos de aprendizaje y de enseñanza**
 - Las ciencias sociales en edades tempranas: debate actual. Conocimientos previos y enseñanza de las Ciencias Sociales.
 - Investigaciones psicológicas sobre la construcción de las nociones sociales. La formación del pensamiento social.
 - El aprendizaje a través de la indagación.
- **Criterios didácticos en la enseñanza de las ciencias sociales**
 - Criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos. Recorte y recorrido como variables de definición didáctica.
 - La construcción de conceptos en Ciencias Sociales.
 - La programación de la enseñanza de las ciencias sociales. La elaboración de ideas básicas. El lugar de las efemérides. Estrategias de enseñanza.
 - Estrategias de evaluación en ciencias sociales. Fuentes y herramientas de enseñanza de las Ciencias sociales.
 - La narración y la lectura en el área de Ciencias Sociales.

ESPACIO DE ENSEÑANZA INTEGRAL I

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 80 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular, en el tercer año de la carrera, tiene el propósito de acompañar al alumno residente en el diseño, la realización y la evaluación de proyectos didácticos integradores, desde una perspectiva que concibe a la educación primaria como unidad pedagógica. En este marco, se orienta a la recuperación de diversos saberes relevantes que se han venido desarrollando a lo largo de la carrera –particularmente desde las didácticas específicas y las nuevas tecnologías de la información y comunicación- en función de su articulación con el campo de la Práctica Profesional Docente.

Este espacio es compartido por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan en un trabajo articulado y coordinado por el docente de Práctica III, e incluyen a los siguientes espacios⁷: Lengua y su Didáctica (y/o Alfabetización Inicial), Matemática y su Didáctica I (y/o Matemática y su Didáctica II), Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Naturales, TICs y Diseño de Materiales, Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica, Arte y Culturas Contemporáneas, Herramientas de Investigación.

La noción de integración en el campo curricular refiere a la relación de las partes para el logro de una unidad mayor, que las incluye y, a la vez, permite lógicas de organización que le otorgan nuevos sentidos a los contenidos y a su enseñanza. Se apunta, en este caso, a una integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas, que tiene un carácter transversal, enmarcada en una tarea conjunta y colaborativa en torno a la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de diversos proyectos didácticos.

En consecuencia, no se busca la elaboración de un “mega-proyecto” que incluya a todos los residentes y sus formadores, ni se pretende la integración forzada de todas las unidades curriculares citadas, sino que se aspira a la elaboración de múltiples proyectos específicos priorizando la articulación de saberes en torno a distintos núcleos de sentido.

En muchas ocasiones, las situaciones que generan interés y motivación en los niños son aquellas que involucran contenidos de diferentes áreas curriculares, por lo cual los residentes deberán compartir con sus profesores no sólo las propuestas de cada área de enseñanza en particular sino, sobre todo, aprender a articularlas en función de un enfoque integrador. Para ello necesitan ser acompañados por los docentes de las Didácticas Específicas en la interpretación de las prácticas y los discursos existentes acerca de la enseñanza de los diferentes campos disciplinares en cada institución de Educación Primaria, con la finalidad de elaborar propuestas integradoras válidas.

Por otra parte, las manifestaciones artísticas tienen un potencial comunicativo, tanto en el momento de su producción como en el de su recepción, e implican una multiplicidad de significados que abre a un complejo proceso de interpretación de sentidos y expresiones de lo real. El arte, como todo producto de la acción humana, es una construcción subjetiva y significativa. Los niños, durante su escolaridad primaria, gozan de una formidable capacidad de expresión, se mueven en un abanico de representaciones y símbolos de todo tipo, y por ello la educación artística les ayuda a construir infinitud de caminos y significados posibles. En este contexto, el interés, la motivación, la creatividad, el juego, el conocimiento de las formas propias de expresión y las diferentes manifestaciones artísticas, son algunas de las condiciones relevantes de las experiencias didácticas que pueden de ser tenidas en cuenta en la elaboración de los proyectos integradores.

A su vez, las nuevas tecnologías de la información y comunicación son portadoras de imágenes, relatos y fantasías que operan tanto en la imaginación como sobre el pensamiento. Su integración curricular debe definirse en torno al desempeño comunicativo y al desarrollo cognitivo, superando una visión meramente instrumental y tecnicista. Estos Espacios son, pues, un ámbito privilegiado para que los futuros docentes pongan en práctica la inclusión de las TICs en las aulas con criterio pedagógico, a fin de que posibiliten y potencien las propuestas de enseñanza para contribuir a la construcción de prácticas áulicas innovadoras.

Por todo lo anteriormente expuesto, la articulación en los Espacios de Enseñanza Integral ha de concretarse en el acompañamiento de los estudiantes por parte de un equipo de profesores del instituto formador junto con docentes orientadores de las cuales se desarrollarán las prácticas de Residencia. Los ejes de contenidos propuestos se orientan a la vinculación entre las diferentes unidades curriculares en torno al diseño y evaluación de proyectos integradores; y sus modalidades de evaluación habrán de ser incorporadas entre los requisitos previstos para la acreditación final de Práctica III.

⁷ Las unidades curriculares nombradas pertenecen a diversos años del plan de estudios y poseen carga horaria específica destinada a la puesta en marcha de distintos proyectos, los cuales pueden variar entre cada ciclo lectivo e incluirse en Espacio de Enseñanza Integral I o II.

Ejes de contenidos propuestos para la articulación entre Espacio de Enseñanza Integral y Práctica⁸

• **Diseño y evaluación de proyectos integradores**

- Proyectos y propuestas de enseñanza integradoras: potencialidad de ejes temáticos y/o problemáticos que incluyan diversos saberes disciplinares, lenguajes artísticos y TICs.
- Propósitos e intencionalidades educativas. Criterios a tener en cuenta. El Diseño curricular institucional, la planificación anual.
- Selección y organización de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento sobre la base del análisis de materiales curriculares y propuestas editoriales.
- Selección y diseño de estrategias y situaciones didácticas, teniendo en cuenta: las intencionalidades educativas, los contextos institucionales, las ideas previas de los alumnos sobre los saberes a enseñar, su relación con otras áreas curriculares, la anticipación de procedimientos a utilizar por los alumnos, las dificultades previsibles, las variables didácticas que intervienen, las modalidades de evaluación, etc.
- Evaluación de los aprendizajes: propósitos, instrumentos, criterios. Recolección de información y análisis de resultados. Modificaciones a la propuesta implementada.

⁸ Estos ejes de contenidos son comunes para la articulación entre Espacio de Enseñanza Integral I y Práctica III; y entre Espacio de Enseñanza Integral II y Práctica IV.



Campo de la Práctica Profesional Docente

PRÁCTICA III: RESIDENCIA PEDAGÓGICA

Tipo de unidad curricular: Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en el ISFD
Carga horaria: 208 horas cátedra totales (112 + 96 horas cátedra respectivamente)
Duración: anual

Marco General Orientador

La enseñanza es una práctica intencional y situada que exige la toma de decisiones por parte de quien enseña en torno a los modos en los que se construye y comparte el conocimiento en el aula. La elaboración de propuestas de intervención didáctica requiere, además, poner de manifiesto las complejas relaciones entre contenidos y métodos que les dan sentido. En esta perspectiva el docente deja de ser un actor que se desempeña en escenarios prefigurados, para constituirse como sujeto creador, que imagina y produce diseños variados y específicos que permitan la reconstrucción de los objetos de enseñanza por parte de los sujetos que aprenden.

Desde este marco de análisis, los alumnos de tercer año participarán en planes de aula o propondrán proyectos alternativos de enseñanza, en instituciones de diversas características y pertenecientes a variados contextos socio-culturales, a partir de contenidos abordados desde el campo de la Formación Específica.

Las Residencias Pedagógicas, como momentos de profundización y complejización del recorrido formativo, apuntan a acompañar estos primeros desempeños docentes centrados en el diseño, la organización y la realización de prácticas de enseñanza, atendiendo a la vinculación entre los contenidos curriculares, las construcciones metodológicas y los materiales de apoyo a los aprendizajes.

Por ello implican una doble referencia para los estudiantes que las realizan: la del instituto formador y la de las instituciones de residencia. Los estudiantes se ocuparán de la planificación, el desarrollo y la evaluación de clases y proyectos escolares específicos –en el marco de la realización de pasantías y ayudantías áulicas- con la guía activa del profesor de Práctica III, de otros formadores del Instituto y de docentes orientadores de la escuela asociada.

Todas estas actividades requieren del trabajo en equipo y la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico compartido; y se apoyan en la constitución de redes y acuerdos con las escuelas asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

Un ámbito de particular concreción para estas tareas será el desarrollo del Espacio de Enseñanza Integral I, coordinado por el profesor a cargo de Práctica III y que incluye el aporte de docentes de las didácticas específicas, el arte y las TICs, desde un enfoque integrador.

El Seminario Taller en la institución formadora se concentrará en el seguimiento y análisis de las modalidades de trabajo y estrategias didácticas; en la reflexión sobre las relaciones intersubjetivas y en la evaluación de los proyectos áulicos en función de posibles modificaciones o la construcción de propuestas alternativas.

Esto requiere instaurar estrategias concretas y espacios compartidos entre alumnos y docentes que les permitan la revisión crítica de las propias prácticas y la sistematización reflexiva de las experiencias realizadas, en el marco de los fundamentos que dieron sentido a las intervenciones planeadas. Diferentes dispositivos formativos pueden resultar válidos al respecto, por ejemplo: el trabajo en ateneos para el análisis de experiencias y casos de valor pedagógico particular; la tutoría para acompañar y asesorar la reflexión sobre la práctica; los grupos de formación, discusión y debate; u otras modalidades organizativas coordinadas con el Seminario Taller.

Ejes de contenidos propuestos

- **Las prácticas de la enseñanza en contextos de diversidad**
 - Experiencias de prácticas de enseñanza en el aula. Desarrollo de propuestas didácticas como primeros desempeños.
 - Análisis de la clase como configuración pedagógico-didáctica.
 - Relaciones objeto de conocimiento-objeto de enseñanza. Procesos en la apropiación del conocimiento: estrategias docentes y su relación con tareas de aprendizaje de los alumnos. La relación contenido-método. El lugar de la construcción metodológica.
 - Diseño de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención. Implementación de diseños alternativos para diferentes contextos, ciclos y áreas curriculares.
- **El docente como coordinador del grupo clase**
 - Interacción educativa y relaciones sociales. Intersubjetividad, vínculos y comunicación. Aproximaciones al grupo clase.
 - El aula como espacio privilegiado de socialización y de circulación, transmisión y apropiación de saberes. Las relaciones saber-poder en la clase. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.
 - Grupos de aprendizaje. Modalidades de coordinación. Estrategias de trabajo grupal.
- **Prácticas docentes y cotidianeidad**
 - La cotidianeidad y los primeros desempeños docentes en instituciones de Educación Primaria. Saberes de la formación y saberes de la escuela asociada: reconocimiento mutuo y construcción compartida.
 - Relatos y sistematización de experiencias. Reflexión y re-construcción crítica de experiencias mediante la escritura pedagógica y socializaciones.
 - Concepciones sobre las prácticas docentes y de enseñanza implícitas en la cotidianeidad de las instituciones de Educación Primaria.



Campo de la Formación General

HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 96 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La perspectiva histórica es de fundamental importancia para comprender las relaciones entre sociedad, estado y educación y para reconocer la incidencia de las políticas económicas, sociales y educativas en la organización de los sistemas educativos y de las escuelas.

La escuela concebida como una institución social e histórica amplía las posibilidades de comprensión de lo que ocurre en ella, a través de identificar cómo operan las prescripciones del estado en las dinámicas culturales y pedagógicas de las instituciones y por ende en las prácticas que se desarrollan en ellas.

Se propone para esta unidad curricular indagar los distintos escenarios políticos y sociales de nuestro país en el contexto mundial, a partir de algunas categorías teóricas que permitan la comprensión de procesos educativos y su contrastación en distintos momentos históricos.

Algunas de esas categorías teóricas son: Estado, Igualdad, Equidad, Calidad, Reforma-Cambio, Gobierno de la Educación y Marcos Normativos.

Estas categorías servirán como base para un desarrollo explicativo y crítico que tomen a las políticas públicas sobre educación y los textos normativos en un estudio que supere una exposición lineal de etapas históricas.

Ejes de contenidos propuestos

- **Educación y Estado**

- Origen el Sistema Educativo en el marco del proceso de organización del Estado Nacional
- I Congreso Pedagógico Nacional. Ley 1420 y su impacto en la formación de los ideales de nación.
- Cambios y Reformas: Crisis en la década del '70, incumplimiento de la promesa original del estado. La educación en el período de la Dictadura Militar. La apertura democrática 1983, el debate educativo, ciudadanía y Derechos Humanos. II Congreso Pedagógico Nacional.
- La reforma en la década de los '90, mundialización de la agenda educativa. Ley Federal de Educación. Derogación de la Ley Federal y sanción de la Ley Nacional de Educación.

- **Estado y gobierno de la educación.**

- Estado y políticas centralizadas y descentralizadas. La descentralización educativa, sus sentidos y consecuencias. Impactos en el gobierno de la educación, funciones del Ministerio de Educación de la Nación y de los Ministerios Provinciales. El Consejo Federal de Educación.
- Política educativa y participación. La institución educativa como unidad de cambio. El docente, su participación y sus representaciones sobre las crisis-cambios-crisis.

- **Temas en debate: Educación, Igualdad, Equidad y Calidad**

- La concepción de igualdad educativa en los inicios de nuestro sistema educativo. Igualdad de oportunidades. Incumplimiento de la promesa de igualdad.
- Pasaje de la igualdad a la equidad educativa. El papel del estado, las políticas compensatorias y de equidad.
- El debate entre equidad vs. Igualdad. Igualdad y desigualdad social y educativa. Tensiones entre igualdad, equidad y calidad en el sistema educativo.
- Políticas educativas para la igualdad y calidad educativa y los marcos normativos.



Campo de la Formación Específica

PROBLEMÁTICAS Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Tipo de unidad curricular: Asignatura
Carga horaria: 96 horas cátedra totales
Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular tiene la intencionalidad de abrir un espacio para pensar a los sujetos de la educación primaria, desde un abordaje que permita mirar las infancias como plurales, infancias que hay que ver en sus posibilidades y no sólo desde sus amenazas. Es posible ayudar a pensar en la infancia sin enarbolar el discurso del riesgo y del peligro inmediato. En una búsqueda por vincular las distintas maneras de ser infante hoy a la vez que mantenernos alertas sobre las consecuencias de las transformaciones que estamos viviendo. En este sentido es importante posicionarnos desde políticas educativas que posibilite proteger, atender sus necesidades y cuidar a esta infancia a la vez que dar márgenes crecientes de autonomía.

De esta forma, la escuela se transforma en una experiencia relevante para la niñez de hoy, para ampliar sus márgenes de acción, sus recursos culturales y sus posibilidades de iniciar una trayectoria con proyectos y con futuro.

Instalar una serie de preguntas sobre la relación entre infancia y educación, infancia y sociedad, e infancia y cultura, a partir de una articulación y apropiación de un conjunto amplio y complejo de saberes y conocimientos, puede permitir conmover los fundamentos del pensamiento político, social y pedagógico y cuestionar la naturalización de ciertos fenómenos en las prácticas, las instituciones y los discursos. La tardía reflexión sobre la infancia en el campo de la educación indica que este concepto ha quedado como un residuo sustancialista del discurso educativo. En estos últimos años el interés se ha ampliado a otras disciplinas, pero el peligro es que la pregunta por la infancia instituya los mismos significados.

Así es imperiosa la comprensión y revisión en la formación inicial de algunas de las principales transformaciones que en relación con la niñez, se han producido a partir de las últimas décadas del siglo XX, y que se cristalizaron en las instituciones educativas, en los modos de socialización, en las trayectorias infantiles, en las prácticas culturales, en las concepciones políticas.

La escuela moderna, se dibujaba sobre un horizonte y una promesa de igualdad y de inclusión. En un marco en que todo parecía más sólido, proponía un discurso de inclusión por homogeneización. La construcción de una identidad común sobre la base de saberes socialmente legitimados, pautas disciplinarias claras, aceptación de ciertos valores compartidos.

Sin aires nostálgicos porque esa escuela que incluía en su pretensión universalizante también producía efectos terribles: tachando diferencias, acallando particularidades, normalizando y descalificando todo aquello que no encuadrando en sus parámetros, al afirmar su diferencia pudiera interpretarse como peligroso. La escuela argentina, dice Pineau, tiene esa condición paradójica de origen, esa combinación de posiciones democratizadoras –mediante la inclusión- y autoritarias –mediante la homogeneización-.

Lo cierto es que hoy no hay una pedagogía de lo inesperado, de la contingencia, no puede haberla en el sentido técnico, mas bien podríamos pensar en una pedagogía de la imaginación narrativa. Una pedagogía abierta a leer lo que acontece una pedagogía de la decisión de la oportunidad, necesitamos complejizar la mirada al límite de las propias visibilidades, hacer una lectura del acontecer para ir enunciando los problemas de un modo nuevo, para así pensar las tensiones en las que vivimos en las instituciones escolares.

Pensar la alteridad en educación es pensar en el Otro de la pedagogía, en aquellos alumnos y alumnas que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque la enfrentan a su metodología, a su didáctica, problematizándola y haciendo tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas. Sin embargo, no es así como ha sido mirada hasta hoy esta cuestión. Antes al contrario, la pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógica.

Al nombrar la educación en términos de transmisiones fallidas o logradas, o en función de los resultados se la arrincona en la esfera de los productos fabricados, quedando fuera la densidad de una travesía que guarda acontecimientos, singularidades imprevisibles, relaciones múltiples y fluidas. De este modo aquello que se revela como afirmación plural y múltiple, la singularidad aparece como no adecuación, se mide como falla, deficiencia, carencia, fracaso.

Ejes de contenidos propuestos

- **Posibles experiencias prácticas en la Educación Primaria**
 - Educación Intercultural bilingüe. Educación permanente de jóvenes y adultos. Educación rural. Educación en contextos de privación de la libertad. Educación domiciliaria y hospitalaria.
- **La diversidad contextual, cultural, social**
 - La educación primaria y las culturas infantiles. Las “otras” primarias. Infancias, medios y consumo. Representaciones de infancia en el discurso del mercado. Oferta cultural y la construcción de identidades infantiles.
- **La enseñanza como acto político**
 - La enseñanza escolar como política de la transmisión. Intervención, acto educativo y transmisión. Hacia un horizonte de la filiación. Cuidar, cuidar-se, cuidar a otros. La educación como experiencia de ser y de saber.
- **Experiencia y alteridad**
 - La pluralidad, la igualdad y la diversidad. Exclusión – Inclusión. Naturalización de las desigualdades escolares. Desafiando al destino. El fracaso escolar.
 - Miradas plurales, trayectorias singulares. La integración de niños y niñas con discapacidad. Articulación de la escuela común y especial.

LITERATURA INFANTIL

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 64 horas cátedra totales

Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

Lograr que la lectura de literatura se convierta en una práctica escolar cotidiana que posibilite al alumno formarse como lector de literatura en la escuela primaria, es una meta potente que requiere de un docente mediador que se reconozca él mismo como miembro activo de la “comunidad de lectores”, y que reconozca en los otros (sus pares, sus alumnos, otros miembros de la comunidad) el mismo derecho y la misma pertenencia, a partir de las experiencias personales que cada uno tiene y tuvo con la literatura.

Es necesario entonces, fortalecer las prácticas de lectura de literatura del futuro docente, para que sea él un mediador que diseñe y ponga en escena diversas estrategias que le permitan ser un puente entre los niños y los libros. Esto exige formarse como lector agudo y audaz, capaz de construir escenas de lectura que impliquen a los otros, los alumnos. Además, es importante que el futuro docente adquiera herramientas para desarrollar un trabajo colaborativo con los pares de su institución, con proyección a la comunidad. La promoción de la lectura necesita trasponer las puertas del aula para convertirse en una acción cultural de toda la institución escolar, con la participación de los actores sociales de la comunidad (bibliotecas, Asociación de escritores, las familias de los alumnos).

Entonces, cobra sentido ofrecer a los futuros docentes, estrategias de mediación, con variedad de alternativas que promuevan un acercamiento libre, íntimo, gozoso, del niño y la literatura. Desde esta perspectiva, se prioriza, por un lado, el acceso a un canon literario ampliado, y por otro, el diseño de experiencias potentes que tengan como propósito la formación del alumno como lector.

Por ello, el taller es el espacio en el que se propicia el diálogo, la reflexión y la creatividad como base fundamentales de dichos procesos. “Aprender haciendo” implica, en un taller de literatura, leer, compartir lecturas, proponer lecturas a otros, leer para y con otros; diseñar propuestas, ponerlas en acción, registrarlas, repensarlas; integrar el pensar y el hacer, en sí, organizar de la tarea en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución trasciende lo individual y es compartida entre alumnos y docente.

Ejes de contenidos propuestos

- **El campo de la literatura infantil**
 - Qué es literatura, dimensiones textuales y socioculturales. Géneros y subgéneros. Literatura y otras manifestaciones artísticas, por ejemplo, el cine, la canción, la ilustración.
 - Literatura infantil: caracterización, recorrido histórico; problemáticas.
 - Literatura de tradición oral y de autor. Folklore infantil en sus diversos géneros. Los clásicos.
 - Literatura infantil en Argentina, la construcción y reconstrucción permanente del campo.

- **Literatura infantil y escuela**
 - La lectura de literatura como proyecto político-educativo. Rupturas y continuidades en la educación primaria de Argentina.
 - De la prescripción a la enseñanza: el lugar de la literatura en el curriculum y en las prácticas escolares.
 - El canon literario escolar. La formación del lector literario. Criterios de selección de obras.
 - El docente como lector y mediador. Estrategias de intervención docente en la mediación entre niños-libros-autores.
 - El taller de producción literaria. Diversas técnicas en torno a la producción de textos orales y escritos que prioricen componentes de la ficción, la invención y lo lúdico.
 - La planificación de la enseñanza, diversas modalidades organizativas de situaciones didácticas que focalizan en la lectura y producción de textos literarios.

MATE MÁTICA Y SU DIDÁCTICA II

Como se indicó anteriormente, el cursado de esta unidad curricular –que comienza en el tercer año- se prolonga durante el primer cuatrimestre del cuarto año de estudios.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Tipo de unidad curricular: Taller
Carga horaria: 32 horas cátedra totales
Duración: cuatrimestral

Marco General Orientador

La formación de futuros docentes en el campo de la educación sexual ha de tener en cuenta las orientaciones que se derivan del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, establecido por la Ley Nº 26.150, desde un enfoque integral que entiende a la sexualidad como condición existencial del ser humano y vector organizador de la propia personalidad. Allí se plantean –entre otros propósitos formativos- la necesidad de brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable, asegurando así el reconocimiento de la igualdad de derechos y el respeto por las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo. En este marco cobran valor, por ejemplo, el conocimiento y respeto de uno/a mismo/a y del propio cuerpo, la expresión y valoración de emociones y sentimientos en relación con la sexualidad, la adquisición de hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud, etc.

En tanto la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar y proteger los derechos de los niños y niñas en esta temática, es su responsabilidad garantizar procesos permanentes de formación para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral.

Se parte del supuesto de que, si bien los futuros docentes de Educación Primaria no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la sexualidad y la salud, existen contenidos consensuados que –no obstante- deberán estar en condiciones de enseñar. En consecuencia, el rol protagónico de los educadores –en cuanto a ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en esta temática- obliga a diseñar acciones sistemáticas que permitan el logro de una sólida formación básica que incluya la reflexión y problematización de sus saberes previos, representaciones y concepciones naturalizadas sobre la sexualidad; la revisión de mitos, prejuicios o estereotipos; el análisis crítico de mensajes e información relativos a la educación sexual presentes en los medios gráficos y audiovisuales, etc. A tal fin, esta unidad curricular debería:

- Proporcionar conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática; así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula.
- Ofrecer una formación amplia que permita promover situaciones de aprendizaje. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar las incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar la responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales.
- Preparar en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezca las capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as.
- Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos.
- Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y concepciones de la sexualidad.
- Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes.

En este marco, el taller de Educación Sexual Integral tiene el propósito de formar al futuro docente de Educación Primaria para que pueda abordar estos saberes desde una perspectiva transversal, que integre contenidos que no sólo provienen del campo de la biología sino también de la psicología, las ciencias sociales y la ética, en el marco de una formación integral de la persona.

Esta unidad curricular está atravesada por aspectos que no son específicos de un campo disciplinar determinado. La transversalidad y la existencia de un ámbito curricular particular no constituyen alternativas excluyentes sino que ambas pueden coexistir. La organización de un espacio específico no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. Esto significa que los docentes de diversas áreas curriculares deberán estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática.

Para ello se requiere un abordaje complejo que será compartido por al menos dos perfiles docentes provenientes del área de las Ciencias Naturales y del área de las Ciencias Sociales o de la Formación General (por ejemplo de Psicología o de Ciencias de la Educación), preferentemente con especialización en la temática. El tratamiento de muchos de sus contenidos ha de estar acompañado e integrarse con otros espacios como, por ejemplo: Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica, Didáctica de las Ciencias Naturales, Didáctica de las Ciencias Sociales, Espacios de Enseñanza Integral I y II, entre otras. Una oportunidad particular para dichas vinculaciones puede darse, por ejemplo, en la consideración de temáticas ligadas con el género.

En cualquier caso, el desarrollo curricular de estos saberes deberá necesariamente enmarcarse en los proyectos educativos de cada institución escolar, favoreciendo de esta manera la continuidad y sistematización de las acciones, la interdisciplinariedad, la intersectorialidad y la participación de toda la comunidad educativa, en un contexto de diálogo y búsqueda de consensos ante temáticas que a veces son tomadas como conflictivas.

Las diversas opiniones sobre estas cuestiones constituyen un desafío a la hora de pensar la enseñanza de Educación Sexual Integral, dado que la escuela debe acompañar y promover su desarrollo desde una postura abierta y respetuosa pero que al mismo tiempo contemple la prevención y el cuidado sanitario de esta dimensión humana, entendiéndola como un componente indispensable para el logro de una existencia plena, en relación con el propio cuerpo y con las demás personas. La integración entre sexualidad y cuidado de la salud adquiere en este contexto una importancia peculiar.

La educación sexual se construye en distintos ámbitos y de múltiples formas, a lo largo de toda la vida de las personas, constituyendo una práctica que no sólo atañe a las escuelas, pero que tampoco es una tarea exclusiva de las familias. De esta manera, la incorporación de la educación sexual como parte del currículum escolar y como expresión de los derechos de las niñas y niños contribuye a la construcción de ciudadanía e implica un paso adelante hacia una escuela cada vez más democrática, fuente de sentido, de orientación y de cuidado en una dimensión significativa de la vida de los estudiantes.

Ejes de contenidos propuestos

- **Sexualidad, cultura e historia**
 - Perspectiva cultural e histórica sobre la sexualidad: sacralidad, dualismo maniqueo, secularización. Cuerpo, placer, género. Enfoques históricos y parciales. Enfoque comprensivo e integral, desde bases multidisciplinares.
 - Antropología del ser sexuado: imágenes y características de la existencia humana. La sexualidad como condición existencial del ser humano y vector organizador de la personalidad.
 - Sexualidad y cultura actual. Contrastes y cambios en la moralidad. La sexualidad como tema de actualidad. Las educaciones paralelas: la estimulación y la precocidad, el descuido y la distracción.
 - Concepto de género. El devenir histórico de los géneros. La devaluación y el sometimiento. El antagonismo y la agresión: la crisis entre los sexos. El afrontar y el compartir: hacia una convivencia más igualitaria y amigable. Expectativas sociales y culturales sobre lo femenino y lo masculino y su repercusión en la construcción de la subjetividad e identidad.
- **La sexualidad humana integral**
 - Enfoque integral sobre una sexualidad sana. Sexualidad plena, sexualidad y amor. Apertura al otro y cuidado mutuo. El lenguaje de la sexualidad y el lenguaje sobre la sexualidad.
 - Vínculos de la sexualidad con la afectividad y el propio sistema de valores y creencias. Emociones vinculadas con la sexualidad y sus cambios. Expresiones de la afectividad.
 - Características sexuales del varón y la niña y sus cambios a lo largo de la vida. Anatomía y fisiología de la sexualidad masculina y femenina. La respuesta sexual: características generales, el ciclo de la respuesta sexual.
 - Los procesos de reproducción humana. La salud sexual y reproductiva, la regulación de la fecundidad. Promoción de la salud sexual y prevención del embarazo precoz y las enfermedades de transmisión sexual.
- **La escuela y la educación sexual integral en la Educación Primaria**
 - La educación afectiva y sexual: relaciones cooperativas entre familia y escuela. Sentido y características de una educación sexual escolar.
 - La enseñanza de la sexualidad integral en la Educación Primaria. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características, uso de vocabulario adecuado sobre los órganos genitales.
 - Respeto y cuidado de sí mismo/a, del propio cuerpo y de la intimidad propia y ajena. Derechos y responsabilidades como niños/as, desarrollo progresivo de conductas autónomas. Situaciones que requieren de la ayuda adulta.
 - Representaciones cotidianas, prejuicios y estereotipos de género sobre la dinámica familiar, el juego de niños y niñas, los trabajos de mujeres y varones, etc. Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación y videojuegos: análisis crítico.

ESPACIO DE ENSEÑANZA INTEGRAL II

Tipo de unidad curricular: Taller

Carga horaria: 80 horas cátedra totales

Duración: anual

Marco General Orientador

Espacio de Enseñanza Integral II retoma las orientaciones de la unidad curricular respectiva de tercer año y se propone acompañar a los estudiantes residentes en la tarea de diseñar, llevar a la práctica y evaluar proyectos didácticos integradores, desde una perspectiva que concibe a la educación primaria como unidad pedagógica. En este marco, se orienta a la recuperación de diversos saberes relevantes que se han venido desarrollando a lo largo de la carrera –particularmente desde las didácticas específicas, los lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías de la información y comunicación- en función de su articulación con el campo de la Práctica Profesional Docente.

Este espacio es compartido por alumnos y docentes de las Didácticas y otras unidades curriculares del campo de la Formación Específica, que se integran y vinculan en un trabajo articulado y coordinado por el docente de Práctica IV, e incluye a los siguientes espacios: Lengua y su Didáctica (y/o Alfabetización Inicial), Matemática y su Didáctica I (y/o II), Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica de las Ciencias Naturales, TICs y Diseño de Materiales, Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica, Arte y Culturas Contemporáneas, Herramientas de Investigación⁹.

Se apunta a una integración didáctica de las unidades curriculares mencionadas, que tiene un carácter transversal, enmarcada en una tarea conjunta y colaborativa en torno a la planificación, orientación, puesta en marcha y evaluación de múltiples proyectos didácticos. En consecuencia, no se busca la elaboración de un “mega-proyecto” que incluya a todos los residentes y sus formadores, ni se pretende la integración forzada de todas las unidades curriculares citadas, sino que se aspira a la elaboración de diversos proyectos específicos priorizando la articulación de saberes en torno a distintos núcleos de sentido.

Tal como se expone más ampliamente en el Marco Orientador General del Espacio de Enseñanza Integral I, es fundamental el aporte integrado de las Didácticas Específicas, el arte y las TICs en la elaboración y puesta en marcha de proyectos integradores. La articulación entre estos variados ámbitos del saber ha de concretarse en el acompañamiento de los estudiantes por parte de un equipo de profesores del instituto formador junto con docentes orientadores o tutores, responsables de las salas en las cuales se desarrollarán las prácticas de Residencia.

Por ello los ejes de contenidos propuestos se orientan a la vinculación entre las diferentes unidades curriculares en torno al diseño y evaluación de proyectos integradores; y sus modalidades de evaluación habrán de ser incorporadas entre los requisitos previstos para la acreditación final de Práctica IV.

Ejes de contenidos propuestos para la articulación entre Espacio de Enseñanza Integral y Práctica¹⁰

- **Diseño y evaluación de proyectos integradores**
 - Proyectos y propuestas de enseñanza integradoras: potencialidad de ejes temáticos y/o problemáticos que incluyan diversos saberes disciplinares, lenguajes artísticos y TICs.
 - Propósitos e intencionalidades educativas. Criterios a tener en cuenta. El Diseño curricular institucional, la planificación anual.
 - Selección y organización de contenidos a enseñar y alcances en su tratamiento sobre la base del análisis de materiales curriculares y propuestas editoriales.
 - Selección y diseño de estrategias y situaciones didácticas, teniendo en cuenta: las intencionalidades educativas, los contextos institucionales, las ideas previas de los alumnos sobre los saberes a enseñar, su relación con otras áreas curriculares, la anticipación de procedimientos a utilizar por los alumnos, las dificultades previsibles, las variables didácticas que intervienen, las modalidades de evaluación, etc.
 - Evaluación de los aprendizajes: propósitos, instrumentos, criterios. Recolección de información y análisis de resultados. Modificaciones a la propuesta implementada.

⁹ Las unidades curriculares nombradas pertenecen a diversos años del plan de estudios y poseen carga horaria específica destinada a la puesta en marcha de distintos proyectos, los cuales pueden variar entre cada ciclo lectivo e incluirse en Espacio de Enseñanza Integral I o II.

¹⁰ Estos ejes de contenidos son comunes para la articulación entre Espacio de Enseñanza Integral I y Práctica III; y entre Espacio de Enseñanza Integral II y Práctica IV.



Campo de la Práctica Profesional Docente

PRÁCTICA IV: RESIDENCIA PEDAGÓGICA INTEGRAL

Tipo de unidad curricular: Prácticas docentes en la institución asociada, en articulación con Seminario / Taller en el ISFD
Carga horaria: 336 horas cátedra totales (240 + 96 horas cátedra respectivamente)
Duración: anual

Marco General Orientador

Esta unidad curricular, dedicada a las prácticas de residencia del cuarto año de la carrera, se orienta a la recuperación de saberes disponibles de todo el recorrido formativo realizado, en un marco de profundización, integración y resignificación desde el cual los estudiantes se incorporan a las complejidades de los escenarios profesionales del trabajo docente en la Educación Primaria.

Las prácticas docentes –en tanto prácticas sociales situadas– dan sentido a la Residencia Pedagógica Integral que se desarrolla en una institución escolar particular, la cual es parte de un entramado contextual inscripto en las coordenadas de una cultura social. Resulta por ello imprescindible que los futuros docentes accedan a ámbitos de residencia diversificados –en cada uno de los cuatrimestres de este año–, realizando sus prácticas en instituciones educativas de distintas características y pertenecientes a variados contextos socio-culturales.

La Residencia Pedagógica Integral se apoya en la reflexividad y la reconstrucción crítica de las propias experiencias individuales y colectivas, al mismo tiempo que pone en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos que sostienen esas prácticas. Se construye a partir de considerar la participación curricular significativa del futuro docente, que tiene saberes y está orientado por racionalidades que le permiten definir las prácticas que desarrolla; que decide, elabora y es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones, analizarlas desde marcos y referencias teóricas y generar alternativas. En este sentido se plantea la sistematización de las propias prácticas, a fin de combinar el trabajo conceptual con la actividad profesional, en una tarea compleja de reflexión y de acción, que permite ir de la reflexión sobre la acción a una nueva acción.

Para ello es fundamental el trabajo en equipo, la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes en un proceso de construcción continua de encuadres conceptuales y metodológicos compartidos y la constitución de redes y acuerdos con las escuelas asociadas y otras instituciones que desarrollan propuestas educativas en la comunidad.

La Residencia Pedagógica Integral se articula con Espacio de Enseñanza Integral II, donde profesores de diferentes ámbitos del conocimiento asisten a los residentes en el diseño, el desarrollo y la evaluación de propuestas didácticas integradoras. Estos docentes comparten la tarea de acompañamiento de los estudiantes en las instituciones asociadas y colaboran en la definición de la acreditación de los practicantes.

El Seminario Taller en la institución formadora, por su parte, acompaña las prácticas con espacios compartidos entre alumnos y profesores que permitan la revisión crítica de los primeros desempeños docentes y la sistematización reflexiva de las experiencias realizadas, en el marco de los fundamentos que dieron sentido a las intervenciones planeadas. Las estrategias concretas destinadas al efecto pueden incluir diversas modalidades como ateneos, tutorías, grupos de discusión y debate, etc. Cobra importancia en esta dinámica la revisión de cuestiones vinculadas a la construcción subjetiva de la propia práctica docente: los momentos de la formación, la biografía escolar, la construcción social y la perspectiva ético-política del trabajo docente, las representaciones sociales, la identidad laboral y sus condiciones de desempeño.

Esto permite también sostener el valor otorgado, desde el inicio del recorrido formativo, al campo de la Práctica Profesional Docente, como ámbito especialmente adecuado para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas. En este contexto resulta valioso analizar ciertas “rutinas” y “rituales” que forman parte de la vida social y escolar y funcionan como reguladores prácticos de la dinámica institucional; así como inscribir las prácticas docentes en el marco del sistema educativo y de sus efectos sociales que exceden lo institucional.

Se propone, así, asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en sus decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, porqué y para qué de las prácticas en las que participa. Un profesor que, asumiendo una actitud investigativa, no sólo actúa sino que además es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones y generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales

Ejes de contenidos propuestos

- **Escenarios institucionales del enseñar y el aprender**

- Diseño integral de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención en todas las áreas curriculares y en diferentes contextos y ciclos.
- Aproximaciones a la institución escolar. Rutinas y rituales de la vida escolar como reguladores prácticos de la dinámica institucional.
- Las prácticas docentes inscriptas en el marco del sistema educativo y del contexto social.

- **Prácticas docentes y cotidianeidad**

- La cotidianeidad y los primeros desempeños docentes en instituciones de Educación Primaria. Saberes de la formación y saberes de la escuela asociada: reconocimiento mutuo y construcción compartida.
- Relatos y sistematización de experiencias. Reflexión y re-construcción crítica de experiencias mediante la escritura pedagógica y socializaciones.
- Elaboración de categorías pedagógico-didácticas a partir de experiencias situadas. Construcción de criterios y recomendaciones acerca de saberes prácticos valiosos para futuros docentes de Educación Primaria.

- **Identidad laboral docente y reflexividad crítica**

- La construcción social del trabajo docente y su perspectiva ético-política. Identidad laboral docente y condiciones de desempeño.
- El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. Relaciones entre prácticas docentes y producción de conocimiento.

Noviembre 2009

