



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE NIVEL SUPERIOR
SANTIAGO DEL ESTERO**

DISEÑO CURRICULAR

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Gobierno de la Provincia de Santiago del Estero 



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

PROFESORADO
DE
EDUCACIÓN PRIMARIA

SANTIAGO DEL ESTERO

2009



Gobernador de la Provincia

Dr. Gerardo Zamora

Vice-Gobernador de la Provincia

Dr. Ángel Hugo Niccolai

Ministra de Educación

Dra. María Fernanda Gómez Macedo

Subsecretaria de Educación

Dra. Mariela Nassif

Presidenta Consejo General de Educación

Lic. Marcela Menini de Barchini

Directora de Nivel Superior

Lic. Analía Valentini Cristina

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR NIVEL PRIMARIO

Coordinación Técnica

Lic. Zully Bolostotsky de Kriscautzky

Generalistas

Lic. Patricia Karina Miró

Prof. María Roxana Isabel Tula

Equipo Técnico

Matemática

Mgter. Sandra Gloria Roldán

Lengua

Lic. Marta Silvia Orofino

Ciencias Sociales

Lic. Margarita Fantoni

Ciencias Naturales

Lic. Mafalda Guzmán

Tecnología

Ing. Mery Jacqueline Diósquez

Educación Física

Prof. José Macció

Estético Expresiva

Música

Prof. María Eugenia García

Teatro

Prof. Diego Palavacino

Expresión Corporal

Lic. Paola Yorbandi

Orientación en Educación Especial

Lic. Teresita Montoto

Orientación en Educación Intercultural Bilingüe

Mgter. Olga Liliana Sulca

Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Lic. Enerio Lugones

Diseño y Compaginación

Ing. Mery Jacqueline Diósquez

Mgter. Sandra Gloria Roldán

Lic. Marta Silvia Orofino

Proceso de consultas y recepción de aportes recibidos de:

- Institutos de Formación Docentes estatales y privados
- Cuerpo técnico de Nivel Inicial
- Programa de Residencias Pedagógicas
- Mesa de diálogo
- Junta Calificación y Clasificación de Nivel Terciario

Trabajos con docentes y equipos técnicos

- Jornadas de consulta y socialización de las estructuras curriculares a nivel jurisdiccional, regional y nacional.
- Participación en la asistencia técnica brindada por el INFOD a los distintos especialistas de la comisión curricular jurisdiccional.

ÍNDICE

Presentación.....	6
Diagnóstico general de la provincia de Santiago del Estero.....	8
Profesorados en Educación Primaria en Sgo. del Estero.....	17
Fundamentación de los lineamientos curriculares jurisdiccionales de la formación docente.....	22
Perfil del egresado y objetivos de la formación	25
Estructura curricular para el Prof. de Educación Primaria.....	26
Algunas consideraciones sobre la evaluación.....	28
Algunas otras formas posibles de acreditación.....	30
Campo de la Formación General.....	32
Pedagogía.....	34
Psicología Educacional.....	38
Didáctica General.....	43
Alfabetización Académica.....	47
Historia Argentina y Latinoamericana	51
Historia de la Educación y Política Educacional Argentina.....	54
Sociología de la Educación.....	57
Filosofía.....	61
Formación Ética y Ciudadana.....	65
Tecnología de la Información y la Comunicación.....	68
Inclusión e integración escolar.....	71
Campo de la Formación en la Práctica Profesional.....	75
Práctica I: La institución escolar: Aproximaciones desde la investigación educativa	77
Práctica II: Currículum, sujetos y contextos. Aproximaciones desde la investigación educativa ..	79
Práctica III: Programación didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza	82
Residencia y sistematización de experiencias.....	84
Campo de la Formación Específica	88
Problemática contemporánea del Nivel Primario	90
Sujeto de Nivel Primario	93
Educación sexual integral	98
Expresión Artística	103
Expresión Artística: Expresión corporal	106
Expresión Artística: Teatro	110
Expresión Artística: Plástica	112
Expresión Artística: Música	115
Lengua y Literatura	120
Lengua y Literatura	123
Didáctica de la Lengua y Literatura	127
Alfabetización inicial.....	131
Literatura infantil y juvenil	134
Matemática.....	139
Matemática.....	142
Didáctica de la Matemática	146
Ciencias Naturales.....	151
Ciencias Naturales	153
Didáctica de las Ciencias Naturales	157
Ciencias Sociales.....	161
Ciencias Sociales	163
Didáctica de las Ciencias Sociales	168
Tecnología.....	173
Educación Tecnológica y su didáctica	175
Seminarios Talleres de 4º año	179
Ética y Deontología Profesional	180
Condiciones del Trabajo Docente	183
Legislación escolar	186
Orientaciones para los espacios de definición institucional	190
Educación permanente para jóvenes y adultos	191
Educación intercultural bilingüe	215
Educación rural.....	232

El presente diseño curricular está organizado de la siguiente manera:

- Campo de la Formación General
- Campo de la Práctica
- Campo de la Formación Específica
- Espacios de Definición Institucional

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

PRESENTACIÓN

Los diseños curriculares para la formación inicial en Educación Inicial y Educación Primaria constituyen una propuesta acorde con las finalidades, estructura, deberes y funciones del sistema educativo según lo expresan la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 6.876.

La Ley de Educación Provincial señala: “El sistema educativo provincial tendrá como finalidad transmitir el capital cultural socialmente reconocido a los habitantes de la provincia mediante los Diseños Curriculares Provinciales que se elaboren en base a los Diseños Curriculares nacionales y las normativas que se dicten para tal fin”

Uno de los fines y objetivos de la política educativa es: “Fortalecer la identidad provincial como parte de la identidad nacional, basada en el conocimiento de la historia, la cultura, las tradiciones argentinas y de las culturas de los Pueblos Originarios, en el respeto de las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana”. En este sentido, el presente diseño propone como rasgo identitario el tratamiento transversal de la problemática de la ruralidad y la interculturalidad.

La identidad dada al curriculum desde las modalidades ruralidad e interculturalidad interrelacionadas se gestó a partir de un proceso de construcción colectiva en el que el aporte de los sectores rurales, de las comunidades indígenas y de otros actores del ámbito académico vinculados a estas realidades, fueron fundamentales. Este nuevo enfoque pedagógico aspira dar lugar a una revalorización y rescate de las culturas indígenas y de los contextos rurales, predominantes en la provincia, en el marco de una sociedad pluralista donde se busca garantizar el respeto, el intercambio mutuo y la autoafirmación identitaria.

La pertenencia a la ruralidad es una característica sobresaliente de nuestra realidad educativa ya que aproximadamente el 80% están en contextos y son plurigrado. Por eso, preguntarse sobre qué se entiende por rural, su conformación histórica y la constitución de subjetividades en los ámbitos rurales, entre otros múltiples y complejos abordajes posibles, son algunos contenidos necesarios para la formación de docentes, que habrán de ejercerse indefectiblemente en un mapa jurisdiccional mayoritariamente rural.

La educación intercultural en la provincia se basa en el reconocimiento y revalorización de las comunidades indígenas y, con ello, la aceptación de su cosmovisión del mundo, sus valores, sus expresiones artísticas y fundamentalmente, de su lengua: el quichua.

La concepción de integración que a continuación se transcribe, refleja la intención de este diseño:

“Integración es un término en el que cohabita más de una concepción y que corre la suerte de otras categorías de pensamiento bajo las cuales viven desde concretos hechos históricos hasta compromisos éticos y sentidos epistemológicos de muy distinto tipo y grado.

Como sea que se encuentre el estado de diferencias de este pensar categorial y hacer político, la tendencia común los agrupa en la idea de que Integración –INTEGRATIO- es constituir un todo. Proceso dinámico multifactorial que supone que gente que se encuentra en distintos grupos- etnias, inmigrantes, colectividades, religiosos - se reúne bajo un mismo objetivo o precepto.(...)

Lograr la integración social dentro del país para potenciar a la Nación y asegurar mejores condiciones de vida para sus habitantes, constituir ciudadanía, en suma, en tiempo de globalización, es un propósito difícil entre los cometidos del Estado, pensar la Integración en términos de equidad, justicia y de oportunidades postergadas.

Por tanto en el caso de la implementación de condiciones que hagan posible la Integración social y en el logro de resultados, no existen unanimidades. En eso sí gravitan las diferencias, de sentido y de compromiso...” (Lic. Gladys Loys)

Consecuentemente, estas problemáticas se plantean como propuestas de inclusión ineludible que constituyen ejes estructurantes de un curriculum de formación docente

innovador, que contextualizado en las características específicas de la jurisdicción, apuesta a una formación que aporta al desarrollo de conocimientos y capacidades para mediar en la construcción de un proyecto común, pluriétnico y pluricultural.

En este sentido, el presente diseño aspira a que los docentes:

-Conozcan que los complejos y profundos procesos sociales de la sociedad global actual requieren de propuestas pedagógicas flexibles que sean capaces de propiciar la articulación de los saberes de las comunidades locales y las de los Pueblos Originarios, vitales para la comunidad local, con los conocimientos complejos necesarios para la incorporación en la sociedad actual.

-Se comprometan para que la escuela cumpla el papel de articulador simbólico, materialice en organizaciones, dé sentido a los intercambios, propicie un justo espacio para la heterogeneidad y posibilite mayores grados de equidad.

Finalmente, es fundamental considerar que sin una formación en la problemática de la ruralidad y la interculturalidad, los docentes volverán a intervenir con las mismas representaciones, con las que continúan postergando la realización del proyecto común e inclusivo.

DIAGNÓSTICO GENERAL DE LA PROVINCIA DE SANTIAGO DEL ESTERO

La provincia de Santiago del Estero es la que tiene mayor cantidad de población rural del país, siendo el porcentaje de habitantes que reside en zonas urbanas (65 %) muy inferior al promedio regional (78 %), y, más aun al nacional (89 %). La vasta extensión territorial y el alto grado de ruralidad se concretan en una desigual distribución de los indicadores socio-económicos en donde las zonas rurales más alejadas presentan las peores cifras.

Según los datos del Censo Nacional de 1.991 (INDEC), el 38 % de la población vivía en hogares con NBI (necesidades básicas insatisfechas), cifra que superaba a la media de la región (33 %) y a la media del país (20 %). Hacia 2001, la provincia siguió la tendencia general y redujo este índice en un 18 %, disminución más pronunciada que la regional (18 %) y la nacional (11 %). No obstante esta variación favorable, la provincia es la cuarta con mayor cantidad de hogares con NBI.

Por otra parte, cabe aclarar que teniendo en cuenta un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la Nación (*Mapa socio-educativo de la provincia de Santiago del Estero, Serie de estudios especiales Documento N° 5, MECyT, 1999*), la distribución de los indicadores mencionados se diversifica en el interior de los veintisiete departamentos que componen la provincia, poniendo de manifiesto la profunda desigualdad interna de la estructura provincial. En efecto, el porcentaje de hogares con NBI, por ejemplo, va desde valores que rondan el 22 % en las ciudades más grandes (Capital y La Banda) hasta el 60 % en áreas rurales que poseen los índices más altos de pobreza. Lo mismo ocurre con los demás indicadores, que dan cuenta, tanto de la conformación socio-económica como de la propiamente educativa. Esta característica se suma al alto grado de concentración poblacional (45 %) en las dos ciudades mencionadas, seguidas por un conjunto de cuatro departamentos que reúnen alrededor del 5 % cada uno (Río Hondo, Choya, Robles y General Taboada) y, finalmente, la población restante se distribuye en los otros veintiún departamentos.

En relación a la tasa de empleo, para el año 2002 la provincia se ubica como la tercera con menor desempleo del país. Una posible explicación puede realizarse señalando dos cuestiones: por un lado, el bajo nivel de participación laboral, y por el otro, la importante oferta de empleo público que sostiene la provincia y que se evidencia como principal mecanismo de construcción del poder. De esta forma, Santiago del Estero es la segunda provincia del país con mayor cantidad de empleados públicos cada cien empleados del sector privado.

La provincia, según datos del 2001, con 806.347 habitantes, se ubica como la doceava con mayor cantidad de población del país. Si bien, tiene una trayectoria de escaso o incluso regresivo crecimiento demográfico, la variación que se observa entre las dos últimas ondas censales de 1991 y 2001, evidencia un aumento poblacional el 20 %, muy superior al crecimiento del país (12 %). Frente a estas variaciones, se exhibe como la que más ha incrementado el porcentaje de habitantes en edad escolar del país (situándose como la quinta con mayor porcentaje), demandando un esfuerzo extra la inclusión de estos niños dentro del Sistema. En este contexto, la tasa de analfabetismo (6,6 % en 2001), ubica a la jurisdicción como la quinta con mayor porcentaje de población analfabeta del país. Al mismo tiempo, la tasa neta de escolarización, según datos de 2001, la sitúa por debajo de la media del país, en todos los niveles educativos. En efecto, es la quinta con menor tasa de escolaridad para el Nivel Inicial, la tercera con respecto al Nivel Primario y la que menos escolaridad ostenta en la Educación Media.

Contexto social, laboral y cultural de Santiago del Estero

Para introducir la cuestión de la estructura social y su relación con las características del mundo del trabajo en la provincia de Santiago del Estero, se considera pertinente hacerlo a través de la siguiente expresión de Georg Allen *"Si la vieja imagen de las pautas de desigualdad era la de estratos geológicos con una capa superpuesta a otra, con una "falla estructural" entre la clase obrera y la clase media, la nueva imagen es más bien un mosaico, en el cual los colores reaparecen en lugares diferentes. En este nuevo contexto las estadísticas nacionales acostumbra ser positivamente erróneas, porque suprimen variaciones reales a favor de una uniformidad irreal. Estudios detallados basados en*

mercados locales de trabajo, que muestren la distribución de las formas de trabajo e indiquen los procesos económicos y sociales subyacentes, nos ayudarán a fomentar nuestra comprensión del mosaico”.

A partir de lo expuesto, se puede sostener que el sistema de estratificación de Santiago del Estero es, simultáneamente, semejante y diverso del modelo genérico imperante en la Argentina. Las semejanzas se concentran, sobre todo, en la significación cuantitativa de los sectores medios, lo que a menudo se señala como un matiz distintivo del país con respecto a otras sociedades latinoamericanas; en tanto que las diferencias se localizan en la magnitud, composición y diferencias en la significación de los estratos altos, y en los orígenes y bases socio-ocupacionales de las capas medias. En cuanto a los sectores populares santiagueños lo primero que se puede postular es que en su conformación adoptan una pauta más *latinoamericana* que argentina, con claro predominio campesino en el medio rural, y de trabajadores informales y precarios en la ciudad.

Las clases altas tradicionales santiagueñas, en cambio, no pudieron o no supieron encontrar su inserción y colapsaron económica y socialmente: esto hizo que perdieran su poder de interlocución, es decir, de representantes socio-políticos del conjunto de la sociedad provincial frente a los poderes centrales. Así, de la cúspide del sistema de jerarquías sociales fueron desplazadas y reemplazadas sucesivamente por sectores vinculados a la actividad forestal, a actividades financieras y de intermediación, y, en años más recientes, por una alianza de sectores políticos y contratistas del Estado. La aristocracia vernácula abandonó o resignó un espacio de poder que fue -y es- ocupado por una constelación de elites cambiantes.

En cuanto a la relación entre la diferenciación y "visibilidad" de los estratos sociales, se observa que el área urbana de Santiago del Estero comprende una superficie considerable y una población aproximada de 300.000 habitantes, sin embargo no se advierte la existencia de estratos residenciales claramente diferenciados, entre los cuales resulte notoria una zona característica de concentración de viviendas y servicios típicos de los estratos más acomodados. No hay, estrictamente hablando, ni "barrios caros", ni un segmento de arquitectura señorial, sino, más bien, relativa exigüidad de viviendas de lujo e imbricamiento de las pocas existentes en muchos barrios de la ciudad: podría llegar a decirse, como juicio de categorización social que muchas veces ha sido pronunciado, que en Santiago "está todo mezclado". Y algo de razón habría en dicho juicio, en la medida que la sociedad santiagueña es, al mismo tiempo, desigual y homogénea: hay distancias sociales, pero, también, difusión de similitudes en restricciones, sobre todo, económicas. El ingreso per cápita en Santiago del Estero, al menos desde 1960 hasta la actualidad, se sitúa normalmente en un tercio del promedio nacional (en 1997 alrededor de 7.800 dólares para el país, y cerca de 2.400 para la provincia), pero si se considera la distribución del ingreso de la población urbana ocupada y se toma en cuenta los dos deciles correspondientes a los mayores perceptores, se observa que la proporción de los ingresos de las familias más ricas de la provincia ya no equivale a un tercio, sino un quinto de los ingresos de las mismas familias de, por ejemplo, Córdoba, Mendoza o el Gran Buenos Aires.

Por otro lado, la escasez de los sectores medios en el nivel rural en Santiago del Estero resulta marcada: la estructura productiva agraria tradicional dicotomiza el medio social, y de tal forma hay un claro predominio de la gran propiedad, por una parte, y de una considerable masa de campesinos y trabajadores precarios y/o sin tierras, por otra. No se advierte la existencia de un estrato consolidado de productores de tipo granja, que tenga la relevancia cuantitativa y social que posee ese segmento en otras regiones de la Argentina, si bien cabe señalar que su presencia ha comenzado a insinuarse a partir de la década del 70, particularmente en el área de riego del Río Dulce.

En el nivel urbano es, en cambio, cuantiosa y polifacética la presencia de los sectores medios, en los que quizás un criterio de diferenciación interna podría ser establecido según los distintos tiempos o momentos históricos de consolidación: así podríamos encontrar, sobre todo en la ciudad de Santiago del Estero, *antiguas y nuevas* clases medias.

Las primeras estarían conformadas, entre otros componentes, por restos de familias aristocráticas que han padecido un procesos de erosión patrimonial tanto física como social, por

ciertos profesionales (v. g. dinastías judiciales), por antiguas familias vinculadas al comercio y la intermediación, y -hasta la década del 70- por estratos superiores de la conducción del Estado (dinastías burocráticas). La vieja clase media que, ante la extrema disminución ya señalada de la clase alta tradicional, actúa y es reconocida a menudo como el estrato superior visible de la pirámide social, tuvo pautas de localización espacial indiscutibles -siempre "dentro de las cuatro avenidas"-, posee distantes -reales o imaginarios- parientes que hayan actuado en episodios institucionales del siglo pasado, algún recuerdo de veraneos pasados en algo como así como una estancia en el interior de la provincia, practica dentro de lo que es posible -que es poco- pautas de matrimonio socialmente endogámicas, e interacciona en determinados ámbitos de articulación de intereses: el Jockey Club, el Golf Club, el poder judicial, la Facultad de Derecho de la Universidad Católica.

La "nueva clase media", cuantitativamente mucho más significativa que la anterior, es el resultado de diversos procesos acontecidos en los últimos cuarenta años y, a diferencia de los sectores medios tradicionales en cuya conformación también intervienen diversos tramos de actividades vinculadas al sector privado, su surgimiento está de un modo determinante sustentado en la expansión del sector público originada en un complejo de causas demográficas, económicas y sociopolíticas. La nueva clase media está, entonces, conformada primordialmente por la masa de empleados públicos, alrededor de un tercio de la población económicamente activa (PEA) urbana, directamente insertos en la administración estatal o en actividades conexas en la educación, la salud y la seguridad.

En cuanto a sus actitudes y valores, ambas fracciones en que hemos dividido las clases medias en algunos aspectos exhiben homogeneidad y, en otros, notorias diferencias. Similares son, por ejemplo, sus comportamientos reproductivos y su valoración de la educación: en ambos casos el tamaño medio de los hogares se contrae, sea por internalización de pautas urbanas, sea por adentramiento de imágenes de estilos familiares, y también, en los dos casos, se *pondera la significación de la instrucción formal como mecanismo favorecedor de la movilidad social*.

Aún no se dispone de la perspectiva necesaria para analizar, en profundidad, los efectos sobre la estructura social de la política económica aplicada en el periodo reciente, pero existen diversas evidencias de un proceso de concentración de ingresos que ha aumentado la desigualdad social en niveles antes no conocidos en el país. Dicho proceso implicó, entre otros resultados, la aparición de una nueva categoría social de finales de siglo: los "nuevos pobres", también conocidos como los "pobres por ingresos", esto es, importantes segmentos de las clases medias afectados en sus condiciones de vida por el desempleo y la precarización laboral. Una acabada presentación de este fenómeno puede encontrarse en los aportes compilados por Minujin (1993), especialmente, por su significación sociológica, el texto de Murmis y Feldman.

En el caso de Santiago del Estero, las evidencias empíricas las proporcionan los numerosos casos de empleados públicos despedidos o acogidos a planes de "retiro voluntario", quienes junto a otros sectores participaron en las jornadas del "santiagueño" del 16 de diciembre de 1993, un instructivo y singular "estallido social" con una muy alta participación de sectores medios.

Es importante señalar el rol que juega la educación como factor de capilaridad social; en realidad, en una sociedad de escaso dinamismo económico como la santiagueña, ésta posee una gran incidencia para la movilidad ascendente, especialmente la participación en la instrucción universitaria y en los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica, que si bien no aseguran el desplazamiento automático en la pirámide social, lo favorece ostensiblemente,

Los sectores populares

La exánime clase alta santiagueña ha ido perdiendo "espesor social" a lo largo del tiempo hasta tornarse casi invisible. En tanto que en los sectores medios, cuya entidad clasificatoria posee diversos elementos de naturaleza residual, en su segmento cuantitativamente más significativo - el que ha sido denominando como "nuevo"- se encuentra claramente relacionado con el sector estatal, ya sea directamente a través del empleo público o en actividades vinculadas a la circulación de fondos públicos. Por su parte, el perfil de los sectores populares está marcado por

la pobreza y la precariedad que ofrecen referencias indiscutibles sobre ellos. Si se toma en cuenta el perfil laboral y las formas de actividad predominantes se justificarían postular que dichos sectores en gran medida se corresponden con lo que se conceptualiza como *sector informal urbano* (SIU) y *sector tradicional rural* (STR).

La primera nota podría consistir en señalar que en Santiago del Estero, un área de mínima industrialización y con escaso peso del sector privado en actividades económicas dinámicas, una alta proporción de los estratos bajos, está conformada por una constelación de segmentos sociales que no lograron insertarse en el sector público o que lo hicieron muy precariamente. Esto implica postular que en una provincia, cuya economía formal -y la sociedad formal- está en gran medida definida por el Estado, el estrato bajo de las ciudades, coincide en gran medida, con el sector informal urbano. Motivos similares pero sobre todo, la pervivencia hegemónica en el medio rural de una estructura productiva y social sumamente tradicional, podría llevar a identificar casi totalmente a los estratos populares de la campaña con el sector tradicional rural.

Si se tiene en cuenta la ya acotada debilidad de la industria manufacturera, una visión de los sectores populares urbanos en Santiago del Estero desde la perspectiva de la estructura ocupacional, señalaría que ellos cuantitativamente se concentran, sobre todo, en dos ramas de actividad del terciario: el comercio y los servicios; y, en menor medida, aporta contingentes la construcción.

Pero, en términos estrictos, los sectores populares urbanos no sólo están integrados por los grupos ocupacionales bajos; a ellos hay que añadir una franja que en Santiago del Estero se encuentra entre los márgenes y fuera de la estructura ocupacional: básicamente, es una fracción, sobre todo la femenina y la que posee menores niveles de educación, de aquellos inactivos que, en realidad, son desempleados ocultos. Una estimación de Zurita (1997, pág. 551) señalaba que hacia 1994 había en la provincia 36.000 desempleados ocultos; los desocupados abiertos eran 12.300 personas, pero cabe aclarar que esta última cifra corresponde a un momento en que todavía no se habían disparado los niveles de desempleo.

Por su parte, los sectores populares rurales resultan más nítidos o, al menos, más estables. A diferencia de los estratos bajos urbanos sometidos -sobre todo en la última década- a diversos procesos de expansión, mutación y recomposición, los localizados en el nivel rural se presentan como dotados de una mayor, por así decir, rigidez, con pocos o escasos cambios productivos a lo largo del tiempo. Esto también implicaría señalar que la pobreza en el campo ha dejado pocas áreas sin cubrir, y se ha extendido tempranamente por diversas categorías conformando un mundo social con muchas características de dualismo. En este sentido, quizás, se podría afirmar que el fenómeno de los "nuevos pobres" es casi exclusivamente urbano; en el campo quedarían muy pocos contingentes que reclutar para el ámbito de la pobreza.

Ahora bien, ¿cuáles deberían ser los criterios para acotar los sectores populares en una sociedad, en su conjunto "popular"; en la que están ausentes o muy atenuadas las fracturas sociales de la modernidad? Porque en una estructura social en la que no se constata, estrictamente hablando, la existencia de un estrato alto tradicional o convencional -al menos con los atributos que normalmente se predicaban de él- y en la que es notoria la disminución cuantitativa y social de la clase obrera asalariada, resultan borrosos los perfiles conceptuales de los sectores populares.

En la ciudad ellos son, entre otros, los albañiles, los vendedores ambulantes, los peones de todo tipo -privados y públicos-, los trabajadores de pequeños talleres, multitud de asalariados y cuentapropistas del comercio y los servicios (pequeños comerciantes de los barrios periféricos; la "legión" de enfermeros, policías, reparadores y artesanos de todo tipo de cosas, etc.); trabajadores domiciliarios intermitentes, modistas, reposteras, lavanderas, etc.) y, claro está, el servicio doméstico. Y en el extenso territorio rural santiagueño son las familias de los campesinos minifundistas, de los arrendatarios, los trabajadores golondrinas, los asalariados sin tierras, y de la multitud de trabajadores en actividades rurales agropecuarias y no agropecuarias de subsistencia.

Pero tanto en la ciudad como en el campo, y más allá de la estructura ocupacional, más allá de los oficios y las diversas formas de actividad laboral, los sectores populares santiagueños están también conformados por todos aquellos que no han logrado incorporarse al mercado de trabajo. No son tan sólo a quienes las encuestas de empleo detectan como desocupados o subempleados, sino, también, aquéllos que se pueden caracterizar como *desempleados ocultos*.

Los estratos socio ocupacionales

Los menores niveles de autonomía y la fragilidad económica de la provincia se manifiestan en la magnitud del sector público y, marcadamente, en la composición de su sector privado "formal".

En Santiago del Estero es mayor que en la media nacional la incidencia del empleo estatal y se registra una apreciable menor significación del segmento privado formal. En este segmento, las actividades en establecimientos "empresariales" -unidades con más de cinco ocupados- es mucho más importante (46,6 %) en el contexto nacional, en tanto que en Santiago poseen mayor relevancia las actividades microempresariales -unidades con hasta cinco ocupados-. Refuerza esta imagen de precariedad laboral de la provincia la mayor incidencia que posee en ella el cuentapropismo y, visiblemente, el trabajo familiar, que es considerada como la más tradicional de las categorías ocupacionales.

Trabajo artesanal

Es fundamental destacar la importancia de la producción artesanal en la economía familiar de los hogares rurales, y también los problemas que la caracterizan, en la provincia de Santiago del Estero. La propensión a la asociación es escasa, resultado de la falta de experiencia organizativa. Por las características propias del trabajo artesanal, basado en la idea de que uno mismo lo hace todo, se tiende a rechazar en principio la idea de alguna forma de nucleamiento, expresada muchas veces como una dificultad de "los otros", dado que consideran que predomina el egoísmo, la competencia, y la desunión; en general, estas expresiones resumen la falta de confianza en sí mismos de personas y comunidades. La única asociación en que se confía es la basada en el parentesco.

En los pocos lugares donde han existido experiencias de organización, no existe una memoria que las rescate o valore. Ninguno de los emprendimientos asociativos impulsados - casi exclusivamente en el ámbito de la tejeduría- ha logrado anclarse en las comunidades de artesanos, y ser sentido como propio. En todos ellos ha sido gravitante el estímulo externo, proveniente de técnicos o no, bien inspirados por lo general, pero con un cierto grado de tutelaje y con un conocimiento parcial de las modalidades de interacción y los valores de la población involucrada. No es una expresión inadecuada afirmar que esos intentos han sido vistos por los actores de base como algo hecho desde afuera, que no acompañaron su complejo pero indispensable proceso de crecimiento. Es probable que por eso mismo se haya visto erosionada su continuidad.

No obstante, la posibilidad de organizarse no sólo no fue rechazada por muchos artesanos, sino hasta mencionada espontáneamente como una vía de salida a los problemas de abastecimiento de insumos y la comercialización. No cabe duda de que el asociativismo entre los artesanos constituye un tema crucial para el desarrollo del sector, que en mayor o menor grado es percibido como tal por los propios artesanos, pero acerca del cual existe todavía un conocimiento limitado por parte de los distintos ámbitos de gestión acerca de cómo promoverlo e instrumentarlo exitosamente.

Parece claro, sin embargo, que un modelo intervencionista "de arriba hacia abajo", ejemplificado típicamente por la cooperativización, presenta más flancos que seguridades. La experiencia asociativa llevada a cabo en la última década por distintos organismos en el sector rural -en especial el Programa Social Agropecuario y el Programa Minifundio del INTA- proporcionan argumentos a favor de formas de intervención menos estereotipadas que el "modelo cooperativo", a menudo impuesto con mucha energía política pero con muy poco conocimiento práctico de las condiciones sociales y culturales de las comunidades.

Un error derivado de esos enfoques consiste en programar desde el escritorio los procesos de institucionalización, sin respetar los tiempos de los grupos y sus procesos de crecimiento. Existen en los sectores populares más formas asociativas que las que una ley de personas jurídicas puede contener; muchas de ellas son eficaces y duraderas aunque nunca alcancen un nivel de formalización acabada.

En el sector social en que se desenvuelven los productores del sector artesano es indispensable contar con equipos técnicos locales sólidos técnica y conceptualmente, capaces de respetar las identidades de los grupos de base y más impermeables al voluntarismo que caracterizó la gestión en este ámbito en décadas pasadas.

A modo de síntesis

En la presente propuesta, se esbozaron algunas imágenes de las clases sociales observadas en la provincia de Santiago del Estero, sustentadas en criterios que se estiman válidos, aunque se los reconoce como controversiales, en la medida que normalmente suelen serlo las apreciaciones sobre el poder, la influencia cultural, el prestigio o el sentido de la precedencia histórica.

Dichas visiones pretendieron ser complementadas con un examen de las características de los estratos socios ocupacionales, delimitados sobre la base de atributos laborales, de las dimensiones de las unidades productivas y del nivel de calificación de la fuerza de trabajo.

La convergencia de ambas perspectivas permite derivar ciertas evidencias, algunos rasgos que presentan recurrencia:

- El largo plazo de la evolución histórica ofrece elementos para advertir desplazamientos y modificaciones en la estructura social, tal como acontece con el deterioro del poder de representación social por parte de las clases altas tradicionales hacia fines del siglo XIX, durante todo el siglo XX, y comienzos del presente. También la contextualización histórica permite discriminar diferencias entre antiguas y nuevas clases medias: las primeras originadas en vinculación a roles económicos y funciones político-administrativas propias de una ciudad, como Santiago del Estero, que actuaba como articuladora con la estructura agropecuaria del interior de la provincia, y las segundas, sustentadas en gran medida, en la ampliación de la esfera estatal, en el marco de un importante crecimiento poblacional del aglomerado Santiago del Estero-La Banda en las dos últimas décadas.
- Si el periodo de observación se lo acota para el último medio siglo, el lapso comprendido entre 1947 y 1997, se torna ostensible que, en razón del escaso dinamismo económico de la provincia, de la merma relativa del sector productivo privado y la consecuente alta dependencia del financiamiento de la provincia de los aportes del Tesoro nacional y de los fondos de Coparticipación Federal, el Estado se muestra como el gran asignador de posiciones sociales y ocupacionales. Por una parte, se advierte que si bien, en sentido estricto, el Estado no configura clases sociales, sí se puede asegurar que constituye sectores dominantes, ya sea en vinculación al ejercicio directo del poder político o, fundamentalmente, en relación al fortalecimiento de grupos económicos que hegemonizan áreas estratégicas (construcción de obras públicas, privatizaciones, licitaciones de compras, etc.). Por otro lado, es el Estado quien, principalmente, confiere inclusión social entre los estratos medios y, más que nada, entre los sectores populares. A menudo, resulta decisiva la pertenencia a la órbita estatal para la posesión de prestaciones sociales tales como cobertura de salud para el grupo familiar y la pertenencia al sistema jubilatorio.
- Los datos sobre la evolución de la distribución del ingreso muestran que en Santiago se ha producido un proceso de concentración semejante al acontecido en resto del país, donde los sectores situados en los niveles superiores captan una proporción mayor de la renta provincial. Pero quizás, debido a una menor complejidad y diferenciación de la estructura social y al hecho que los ingresos medios de la provincia sean tan bajos (2.400 dólares per cápita, frente a los 8.200 del promedio nacional o a los 22.000 de la ciudad de Buenos Aires) no se torna visible la existencia tan marcada de estilos de vida diferentes entre clases y estratos. De tal manera, no se registraba, por ejemplo, una notable localización de los sectores altos en áreas residenciales excluyentes ni pautas de vivienda o edificaciones prototípicas de una arquitectura "señorial".

- Asimismo, en las distinciones que pueden establecerse entre estratos, pero especialmente entre los medios y los sectores populares, intervienen distintas dimensiones, entre otras, la localización urbana y rural, el tipo de inserción ocupacional, la valoración de la educación, el comportamiento sociopolítico y las conductas demográficas.
- En las ciudades más grandes se concentran especialmente los sectores medios, tanto en su modalidad autónoma como asalariada, pero es este último segmento el que posee mayor relevancia en el nivel urbano y menor en el nivel rural. Por el contrario, la "clase obrera" tanto asalariada como autónoma y los "trabajadores marginales" -éstos incluyen, además del servicio doméstico a los "peones"- incrementan su significación en el medio rural. Pero cabe advertir que, en la clase obrera asalariada, los obreros calificados disminuyen en el nivel rural, a la inversa de lo que acontece con los obreros no calificados que se incrementan en el campo.
- Una vez más la mayor presencia de la clase media en las ciudades es en gran parte atribuible a la influencia del empleo estatal, en tanto que el predominio de la clase obrera -particularmente no calificada- y de trabajadores marginales en el contexto rural, puede ser vista como una manifestación de una estructura agropecuaria mixta, en la que existen relativamente pocos, aunque muy grandes, establecimientos productivos capital intensivos -especialmente en la ganadería-, de la creciente incorporación de tecnologías que prescinden de mano de obra -v. g. la mecanización de la cosecha de algodón- y de la persistencia de una cuantiosa masa de unidades campesinas y de subsistencia. Esto puede verse, desde el punto de vista de las relaciones productivas, en sus componentes extremos: gran incidencia del trabajo asalariado en las ciudades y una muy alta proporción del trabajo familiar en el campo.
- La clase media en su segmento autónomo, se contrae cuando se pasa de las localidades mayores a las más pequeñas, pero resulta más apreciable la disminución del segmento medio asalariado; este fenómeno seguramente se encuentra vinculado a la mayor incidencia del empleo público en los centros urbanos de mayor tamaño.
- Santiago del Estero, en ciertos aspectos, es una sociedad "obrera no industrial". La primera parte de la afirmación es social y la segunda económica. La connotación *obrera* es una referencia social y se vincula con la dimensión ocupacional, el componente *no industrial* alude a una formación productiva tradicional.
- Vinculada a los procesos anteriores, se encuentra la dimensión sociopolítica y el comportamiento electoral de los diversos estratos. En las últimas décadas, pero nítidamente a partir de 1983 -si bien se trata de un fenómeno generalizable a casi todo el país- el voto urbano ha sido de un modo dominante radical, mientras que el interior de la provincia y, sobre todo, en el nivel rural, las preferencias electorales han sido marcadamente justicialistas.
- La hipótesis del mantenimiento de los rasgos principales de la estructura social y del sistema de estratificación de Santiago del Estero sólo resulta compatible con la preservación del comportamiento expansivo del empleo público y del relativo aislamiento de la economía provincial. Pero en los dos casos dichas previsiones parecen no cumplirse: la generación de plazas de trabajo por parte del Estado ha comenzado a contraerse y se ha iniciado la integración a los marcos económicos nacionales (se han privatizado empresas y servicios públicos y, por ejemplo, se han instalado hipermercados en Santiago-La Banda).

El nuevo modo de acumulación emergido entre 1973 y 1996 y sus implicancias sobre las relaciones laborales y el sistema social, también se ha manifestado en Santiago fragmentando y desconcentrando diversos sistemas y unidades productivas tradicionales y, simultáneamente, incrementando la polarización social. Es esperable, entonces, que en los próximos años el perfil de estratificación social en la provincia acentúe su mayor semejanza al estilo latinoamericano de estratificación con el angostamiento de los sectores medios y el incremento de los estratos ocupacionales bajos y marginales.

Contexto cultural

Santiago del Estero se destaca en sus manifestaciones culturales por sus poetas, sus músicos, escritores, bailarines, en fin, "artistas" de gran calidad, muchos de ellos surgidos de los sectores populares. En general, la producción cultural de la provincia es de gente común; en "cada casa" hay manifestaciones de un artista, un músico y un poeta.

Pero, tal riqueza de producción cultural, requiere de un contexto político y social que les permita expresarse y que no lo había, hasta hace algunos años. Hoy se encuentran una variedad de espacios y oportunidades de creación y recreación de diversas manifestaciones culturales: concurso de poesías, de letras, ediciones y presentación de libros de autores locales y la presencia de la provincia en la Feria del Libro, hecho que fortalece el trabajo en torno a la cultura. En tal sentido, se observa una preocupación por parte del sector político en diseñar y desarrollar un programa de política cultural, en tanto facilitador de líneas de acción y de proyectos que promueven la revalorización del acervo y patrimonio cultural de los santiagueños, de una vasta riqueza en todas sus producciones. De pronto se inicia un proceso democrático que se podría llamar "la primavera democrática de Santiago" con sus pro y contra.

Por otro lado, Santiago del Estero tiene el privilegio de ser una de las regiones de América del Sur que nuclea en su territorio alrededor de 160.000 *hablantes de la lengua quichua*, que fuera el idioma oficial del Imperio Incaico.

Los quichuahablantes están distribuidos en una de las regiones más pobres del país. A pesar de que muchos quichuistas no están de acuerdo con esta opinión, se considera que la lengua ha entrado en proceso de extinción y este diagnóstico pesimista se basa en el hecho de que el número de hablantes continúa disminuyendo. La desarticulación de las organizaciones del campo popular, ha tenido un impacto generalizado sobre la comunidad, desalentando la construcción de organizaciones de base (comunales, barriales, cooperativas, etc.), y esto incide negativamente sobre el mantenimiento del idioma ya que dispersa el esfuerzo de grupos e instituciones que trabajan en esta temática. A la escasa existencia de organizaciones de quechua-hablantes destinadas a defender el idioma, se debe agregar las pocas acciones en el mismo sentido por parte de las autoridades y de la falta de interés por parte de la sociedad en general. Frente a los gravísimos problemas sociales, económicos y políticos por los que atraviesa el país, la sociedad parece insensibilizada frente a este otro tipo de necesidades, a las que se consideran de menor prioridad.

En tal sentido, uno de los principales factores externos en el mantenimiento o pérdida del idioma es el económico, ya que es el causante de los movimientos migratorios. Desde el punto de vista interno a la comunidad, la interrupción de la transmisión intergeneracional es el factor determinante en la sustitución lingüística. Pero en ambos casos, *es el sistema educativo el que tiene la llave para revertir* (o acelerar, como desdichadamente está ocurriendo) *el proceso de desplazamiento lingüístico*. Entonces, es necesario reflexionar acerca del papel que viene jugando la escuela en la comunidad: desvalorización de las pautas culturales locales, imposición de una lengua y prohibición de la lengua materna o familiar. Además, así como se dijo que una de las causas del desplazamiento lingüístico es la migración, no es exagerado afirmar que el sistema educativo fomenta la emigración, ya que no educa para que los educandos queden en sus comunidades sino que produce aspiraciones de salida al impartir una enseñanza urbanista. Por otra parte, no se puede desconocer que la imposición de un idioma diferente del materno, conlleva a situaciones como la inasistencia, el abandono de la escuela y lógicamente el analfabetismo. Al decir escuela, no queremos decir 'maestro' sino "modelo cultural a imponer desde los grupos de poder dominantes".

Perspectivas

El actual contexto socio-económico que responde a un modelo de acumulación de apertura económica, que promueve la internacionalización de los mercados, la liberación del comercio, la extensión de los mercados internos o domésticos a los regionales (MERCOSUR) y el escenario micro, caracterizado por la pobreza, la marginalidad y exclusión social, que repercute en lo

regional y provincial, se presenta como un desafío para las actuales transformaciones en las políticas educativas.

Así, éstas deben ser responder al reto de la nueva concepción de competitividad que exige las transformaciones socio-económicas actuales, a partir del criterio de “especialización flexible”, que se construye en una herramienta fundamental para generar un proceso de reestructuración organizativa/institucional, a partir del cual se generen nuevas estructuras más flexibles que impacten en el desarrollo educativo, socio-cultural y económico-productivo en el contexto provincial, regional y nacional.

Asimismo, los desafíos se plantean en torno a modificar estructuralmente los factores que operan en forma negativa en torno a los derechos de los santiagueños, en especial de aquellos sectores más vulnerados desde el punto de vista socio-económico y cultural, a través de un proyecto que integre las diferentes variables –económicas-productivas, educativas, culturales, sanitarias, etc.- con el fin de superar fracturas y amplias brechas de desigualdad que aun hoy subsistentes en amplios sectores de la población.

Bibliografía

MEZZADEA, F. y COMPOSTO, C. (2008) *Políticas para la docencia*. Proyecto nexos. CIPPEC, Bs. As.

TASSO, ALBERTO (2000) *Diagnóstico de la producción artesanal en Santiago del Estero*. CFI-Provincia de Santiago del Estero, 2000. El estudio incluyó una encuesta a 478 hogares de artesanos, de la que provienen algunos de los datos expuestos.

TASSO, A. y ZURITA, C. (1981), *Estructura social de Santiago del Estero*, Instituto Central de Investigaciones Científicas de la Universidad Católica de Santiago del Estero (INCIC-UCSE).

PROYECTO CICYT-UNSE (2001) *El asociativismo como estrategia para la superación de la pobreza*. Santiago del Estero. El equipo de investigación está integrado por Rubén de Dios, Marta Gutiérrez, Luis Moyano, Pablo Usandivaras y Alberto Tasso.

ZURITA, C. (1994) "La estructura ocupacional de Santiago del Estero, Argentina", *Revista de Sociología*, Nº 9, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

----- (1997) "El empleo en un área tradicional de la Argentina. Marcos demográficos, análisis de la subutilización y políticas de empleo en Santiago del Estero", *Estudios Sociológicos*, vol. XV, núm. 44, mayo-agosto, Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de México.

PROFESORADOS EN EGB 1 Y 2 EN SANTIAGO DEL ESTERO

Características generales

Los Institutos que ofrecen dichas carreras, situados en toda la Provincia son:

INSTITUTOS PÚBLICOS

E G B 1 y 2
IFD N° 1 Capital
IFD N° 7 Clodomira
IFD N° 2 Termas de Río Hondo
IFD N° 5 Loreto
IFD N° 11 Nueva Esperanza
IFD N° 12 Herrera
IFD N° 15 Colonia Dora
IFD N° 16 San Pedro de Guasayán
IFD N° 18 Pampa de los Guanacos
IFD N° 20 Bandera
IFD N° 19 Pozo Hondo
IFD N° 21 Bandera Bajada
IFD N° 22 Los Telares
IFD N° 22 Tintina
Escuela Normal J Benjamín Gorostiaga
Escuela Normal República del Ecuador

INSTITUTOS PRIVADOS

E G B 1 y 2
Chizzolini - Capital
Santo Tomás de Aquino - Capital
Nuestro Señor de Mailín - Capital
Pablo VI - Brea Pozo, Dpto. San Martín

En función de los datos cuantitativos y cualitativos y, tomando como fuente de consulta los informes de los Proyectos de Mejora Institucional presentados por los Institutos a partir la convocatoria llevada a cabo por el INFOD en el año 2007, los datos estadísticos de la Dirección de Nivel Superior y los Análisis de los Informes de Acreditación de los Institutos, las producciones logradas a partir de la realización de Talleres Institucionales (en función de la propuesta de trabajo aportada por la Comisión de Diseño Curricular Jurisdiccional para

establecer un relevamiento del Sistema Formador de la provincia), los Aportes para la discusión – en el ámbito de la mesa de diálogo y trabajo docente- referido a diseños curriculares de la provincia- para la Formación Docente de Grado de los niveles Inicial y Primario, entre otros, puede observarse:

- Disminución de la matrícula inicial en las últimas cohortes.
- Altos índices de deserción –más del 50 %-, especialmente en el paso de 1º a 2º Año.
- Oferta sostenida en Institutos de Formación Docente en zonas de ruralidad que nuclean alumnos provenientes de localidades y/o parajes aledaños a los mismos. Dichas ofertas se erigen como las únicas de nivel superior en estos contextos, por lo que constituyen un espacio socializador muy importante, que los sostiene y los “filia”, un lugar en el que los sujetos desarrollan capacidades sociales que en su medio aún no lograron, por variables de orden familiar y porque las poblaciones en las que viven tienen una limitada vida social y cultural promovida por las instituciones.
- Institutos Superiores de Formación Docente situados en diferentes departamentos y localidades, con una variedad de contextos geográficos, socio-económicos y culturales.
- Problemáticas recurrentes en cuanto a: carencia de edificio propio, con el uso “compartido” de infraestructura con instituciones educativas de otros niveles del sistema; escaso material bibliográfico; ausencia de laboratorios de ciencias, salas de informática, etc.
- Cabe destacar que muchos de las problemáticas del sistema formador docente son consecuencias de los *“efectos devastadores de las políticas neoliberales de los 90, con su concreción en las políticas educativas nacionales a través de la Ley Federal de Educación y sus efectos en los procesos de acreditación a que se vieron forzados los IFD, instalando la lógica del individualismo y del “sálvese quien pueda”, amén de la desresponsabilización del Estado en materia educativa. A ello hay que agregar, ya desde lo local, la matriz cultural autoritaria, cimentada por cincuenta años de dominación “juarista”, que permea al interior de todas las instituciones educativas...”*¹
- Características y problemáticas de institutos superiores y equipos docentes diferentes, por cuanto los contextos lo son también; advirtiéndose que en las zonas alejadas a los centros urbanos, las estrategias desarrolladas para conseguir perfiles docentes consisten generalmente en la concentración –acumulación- de cargas horarias, por lo que el docente asume una variedad de unidades curriculares, ejerciendo un trabajo individual, en “solitario”. También se observa que, debido al reiterado uso de licencias, la continuidad del proceso pedagógico se obstaculiza, generando en los alumnos apatía, desinterés, escasas posibilidades de contar con “miradas” o perspectivas diferentes de las temáticas abordadas, llevándolos a construir marcos teóricos acotados, restringidos, con la consecuente disminución en el nivel y promoción de docentes, con bajo perfil en la instancia de formación inicial.
- En relación a las ofertas en Santiago del Estero, La Banda y otras ciudades del interior de la provincia consideradas “importantes”, si bien las motivaciones de los alumnos no son muy diferentes y los perfiles docentes poseen una formación inicial similar a los que se desempeñan en zonas o contextos de ruralidad, los docentes cuentan con mayores oportunidades en relación a desarrollar circuitos de capacitación, actualización, cursar postgrados, disponer de bibliografía actualizada, contar con recursos tecnológicos –Internet, por ejemplo-, trabajar en equipo a través de reuniones con colegas de unidades curriculares afines, etc.
- En general, se observa como característica recurrente, la dificultad para trabajar la relación teoría-práctica, es decir, la falta de articulación entre los conocimientos teóricos que poseen los docentes y los procesos de construcción didáctica. Asimismo, se plantea la necesidad de

¹ SUTESE: *Aportes para la discusión en el ámbito de la Mesa de Diálogo y Trabajo Docente referido a Diseños curriculares de la Provincia para la Formación Docente de grado de los Niveles Inicial y Primario*, Sgo. del Estero, Noviembre 2008.

rever y adecuar las prácticas pedagógicas, a partir de la incorporación de las TIC como recursos innovadores para potenciar el trabajo docente y los aprendizajes en los alumnos. Ahora bien, esto supone el desarrollo de acciones de capacitación, muchas de las cuales se están concretando a través de los Proyectos de Mejora Institucional.

- El paso del Nivel Polimodal/Medio al Nivel Superior de Formación Docente, suele resultar “traumático” para algunos de los estudiantes, toda vez que los alumnos ingresantes observan dos dificultades bien delimitadas: escaso o insuficiente desarrollo de las capacidades cognitivas de alto rango, necesarias todas ellas para el abordaje de contenidos de las distintas unidades curriculares de la carrera; y, por otro, insuficientes saberes básicos disciplinares – propios de la EGB 3 y Polimodal-, lo que dificulta el aprendizaje de los contenidos de la formación disciplinar propia de cada profesorado. En síntesis, esto supone dificultad de los aspirantes a la docencia en el manejo de ciertas competencias básicas para resolver con éxito las exigencias propias de la Educación Superior, trayendo como consecuencia altas tasas de deserción y desgranamiento, así como la disminución de la calidad de la formación docente.

- El deterioro socio-económico, consecuencia de las condiciones contextuales de profundas crisis de estos últimos años (aumento de pobreza, desocupación, precarización del trabajo) incide en el rendimiento académico de los alumnos y en los índices de desgranamiento, por cuanto un índice significativo son adultos, jefes/as de hogar, observándose superposición de obligaciones –personales, familiares, académicas-y la priorización de actividades laborales reductibles, en relación a las propias del instituto formador. ...”*La escuela pública en Santiago del Estero no es ajena a los efectos sinérgicos del neoliberalismo y de las prácticas feudales subsistentes: graves problemas sociales, desocupación, pobreza, exclusión, violencia social, desamparo, trabajo infantil, precarización del trabajo docente la atraviesan hasta estallar en su interior.*”²

- Debilidad de la formación inicial de los docentes: el Sistema de Formación Inicial no “garantiza” la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias para desempeñarse eficazmente en la profesión ni para analizar y adaptarse a los diferentes contextos en donde los docentes desempeñan su tarea.

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

- Mimetismo de la organización, la dinámica y la identidad institucional de los IFD con los niveles para los que se forma: en gran medida porque tienen un tamaño semejante (o incluso menor al de la escuela media) y características institucionales similares, las Instituciones Superiores de Formación Docente tienden a adoptar la cultura y las prácticas de los niveles para los cuales se forma. Este mimetismo se presenta tanto en los planes y los programas de estudio como en las formas organizacionales: distribución del tiempo, organización del espacio, sistema de evaluación, relación entre docentes y alumnos, etc. (Braslavsky y Birgin, 2004).

- Aislamiento del trabajo docente: el trabajo de los docentes está estructurado para desempeñarse en forma aislada, sin tiempo para las responsabilidades fuera del dictado de clases. Esto dificulta la conformación de equipos de trabajo y el enriquecimiento a partir de la reflexión con colegas y limita las posibilidades de profesionalización de la tarea.

- En los Departamentos de Capacitación e Investigación se observa la misma disparidad en cuanto a los aspectos citados para la formación inicial, que tienen que ver con los

² Op. Cit. Investigación desarrollada por el SUTESE: “Experiencia de construcción de espacio de lucha por la salud laboral de los trabajadores de la educación de Santiago del Estero en los últimos años el siglo XX y los primeros del siglo XXI.” Alvarez-Juarez, 2008. Mimeo). Pág. 2

presupuestos institucionales, capacitación de los perfiles, la mayoría de los cuales fueron reubicados en estas funciones, cuando se realizó el cierre y cambio de carreras. Sumado a ello se habilitaron horas para responder a los criterios de acreditación establecidos por la normativa vigente.

- La distribución de los institutos en la extensión del territorio provincial hace que haya una diversidad muy marcada ya que los que están ubicados en las zonas limítrofes con otras jurisdicciones adquieren rasgos identitarios de las mismas y, a pesar de que las estructuras curriculares son iguales para todos, no se realizan adaptaciones lo que genera un importante curriculum oculto que viene a suplir las necesidades en lo cultural que le plantea el contexto.

- *“Otra característica que dice de la dureza de las condiciones de trabajo de las escuelas santiagueñas es el tórrido clima con una prolongada estación cálida que abarca buena parte del año. (...) A ello hay que agregar el déficit de provisión de agua potable, no sólo porque el tendido de red no cubre toda la provincia sino porque el agua misma es un bien escaso y en numerosos lugares del interior la que existe está contaminada con arsénico”. (...) ³*

- (...) *“La dureza de las condiciones de trabajo, los años de abandono de parte del Estado del mantenimiento de los edificios escolares, el hábito de ir solucionando o emparchando a través del esfuerzo propio innúmeras situaciones, la necesidad de estirar el salario economizando en gastos que redundarían en más seguridad, generó una peligrosa naturalización de situaciones irregulares que debieran ser analizadas, reconstruidas, para posibilitar que los docentes adviertan los riesgos, los dimensionen y generen estrategias para superarlos. (...) Las condiciones salariales agravan y potencian estos riesgos, determinando daños a veces irreparables. Hasta el 2005 la irregularidad era la norma y un Estado, en tanto patronal, ausente en materia de acciones preventivas...”⁴*

³ Op. Cit. Pág. 2.

⁴ Op. Cit. Pág. 2.



Ubicación de los institutos en la extensión del territorio provincial

FUNDAMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES JURISDICCIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

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

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

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

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

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

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

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

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

de la formación general- es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.

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

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

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

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

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

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

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

tal perspectiva, la formación de los futuros docentes debe aportar también a la formación ética y política de los educadores, en tanto sujetos comprometidos que asumirán una posición frente a los alumnos y su comunidad.

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

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

PERFIL DEL EGRESADO Y OBJETIVOS DE LA FORMACIÓN

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

En relación a los objetivos de la formación:

- 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. (Ley de Educación Nacional, art. 71)
- Promover 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 los/as alumnos/as. (Ley de Educación Nacional, artículo 71)
- Favorecer la comprensión e intervención de las prácticas docentes en sus distintas dimensiones: disciplinar, didáctica, interactiva / comunicativa, comunitaria / social, cultural, institucional y política.

ESTRUCTURA CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMER AÑO (1056 horas cátedras)				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
Formación General (416 horas cátedra)	Pedagogía	Materia	1° C	96
	Psicología Educativa	Materia	1° C	96
	Didáctica General	Materia	Anual	128
	Alfabetización Académica	Taller	Anual	96
Formación en la Práctica Profesional (96 horas cátedra)	Práctica I La Institución Educativa: aproximaciones desde la investigación educativa	Seminario-Taller	Anual	96
Formación Específica (544 horas cátedra)	Problemática Contemporánea del Nivel Primario	Materia	2° C	96
	Expresión Artística: (lenguaje a elección) Expresión corporal o Teatro	Taller	2° C	64
	Lengua y Literatura	Materia	Anual	96
	Matemática	Materia	Anual	96
	Ciencias Naturales	Materia	Anual	96
	Ciencias Sociales	Materia	Anual	96

SEGUNDO AÑO (1088 horas cátedra)				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
Formación General (320 horas cátedra)	Historia Argentina y Latinoamericana	Materia	1° C	64
	Historia de la Educación y Política Educativa Argentina	Materia	2° C	64
	Sociología de la Educación	Materia	1° C	96
	Filosofía	Materia	2° C	96
Formación en la Práctica Profesional (96 horas cátedra)	Práctica II Currículo, sujetos y contextos: aproximaciones desde la investigación educativa	Seminario-Taller	Anual	96
Formación Específica (480 horas cátedra)	Sujeto del Nivel Primario	Materia	Anual	128
	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Materia	Anual	128
	Didáctica de la Matemática	Materia	Anual	128
	Educación Tecnológica y su Didáctica	Materia	Anual	96
Definición Institucional (192 horas cátedra)	1 espacio cuatrimestral		1° C	96
	1 espacio cuatrimestral		2° C	96

TERCER AÑO (1142 horas cátedra)				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
Formación General (128 horas cátedra)	Formación Ética y Ciudadana	Materia	1° C.	64
	Tecnología de la Información y la Comunicación	Materia	2° C	64
Formación en la Práctica Profesional (150 horas cátedra)	Práctica III: Programación Didáctica y Gestión de Micro-experiencias de enseñanza	Taller de acción-reflexión	Anual	150*
Formación Específica (672 horas cátedra)	Didáctica de las Ciencias Naturales	Materia	Anual	128
	Alfabetización Inicial	Seminario-Taller	1° C.	64
	Didáctica de las Ciencias Sociales	Materia	Anual	128
	Expresión Artística: Plástica	Seminario-Taller	1° C	96
	Expresión Artística: Música	Seminario-Taller	2° C	96
	Literatura Infantil y Juvenil	Materia	2° C	96
	Educación Sexual Integral	Seminario-Taller	2° C	64
Definición Institucional (192 horas cátedra)	1 espacio cuatrimestral		1° C	96
	1 espacio cuatrimestral		2° C	96

CUARTO AÑO (671 horas cátedra)				
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Horas
Formación General (96 horas cátedra)	Integración e Inclusión Educativa	Taller	2° C	96
Formación en la Práctica Profesional (255 horas cátedra)	Residencia y Sistematización de experiencias Diseño, enseñanza y evaluación: Matemática, Lengua, Cs .Sociales y Cs. Naturales	Taller	Anual	255*
Formación Específica (256 horas cátedra)	Ética y Deontología Profesional	Seminario-Taller	Cuatri-mestral	64
	Condiciones del Trabajo Docente	Seminario-Taller	Cuatri-mestral	64
	Legislación Escolar	Seminario-Taller	Cuatri-mestral	64
	Espacio opcional	Seminario-Taller	Cuatri-mestral	64
Definición Institucional (64 horas cátedra)	1 espacio cuatrimestral		Cuatri-mestral	64

Observación: Los espacios de definición institucional (EDI) podrán ser destinados a las unidades curriculares de las modalidades elegidas por las instituciones, si la misma decidiera optar por una de ellas.

*Para esta Jurisdicción el espacio Práctica III tendrá una carga horaria de 5hs. y el espacio Residencia y Sistematización de experiencias tendrá una carga horaria de 8hs.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

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

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

La evaluación, entonces, debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permita el empleo de variadas metodologías e integre instancias tanto de evaluación inicial o diagnóstica, como de evaluación formativa y sumativa.

FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES

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

. Materias o Asignaturas

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

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

En relación a la evaluación, se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

. Seminarios

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

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

En relación a la acreditación, se propone un encuentro "coloquio" con el docente responsable de la unidad curricular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un

informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

. Talleres

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

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

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

En los talleres de la práctica (de primero a tercer año) se sugiere la utilización del dispositivo de portafolios⁵ y la realización de un coloquio final.

. Seminario - Taller:

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

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

. Unidades curriculares opcionales

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

⁵ Según Elena Luchetti, un portafolios consiste en una serie de trabajos (un dossier) producidos por un estudiante, seleccionados deliberadamente con un propósito determinado. Se diferencia de la tradicional carpeta en que, en un portafolios, cada trabajo se puso por un motivo particular. El trabajo en los portafolios es limitado; no es una suma de todos los trabajos realizados por un estudiante, sino una muestra representativa. Su función primordial es testimoniar lo que aprendió un estudiante y utilizar esa información para tomar decisiones en beneficio de esos estudiantes.

ALGUNAS OTRAS FORMAS POSIBLES DE ACREDITACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

CAMPO
DE LA
FORMACIÓN GENERAL

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

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

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

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

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

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

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

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

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

Ante la mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas y el debilitamiento de los contextos resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que deberían

caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

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

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

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

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

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

A continuación se plantea la propuesta básica de la Formación General para la Jurisdicción, respondiendo a las recomendaciones generales que presenta un conjunto de unidades curriculares consideradas ineludibles y que hacen a la formación docente y también a los diagnósticos y necesidades de la provincia

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

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

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

En este marco, la presente unidad curricular plantea los siguientes propósitos para la formación docente:

- Reconocer los temas y cuestiones relevantes propios de la Pedagogía como corpus de conocimiento particular.

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

Criterios para la selección de contenidos

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

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

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

Propuesta de contenidos

La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna.

La educación sistemática y la institucionalización de la enseñanza. La escuela como producto histórico. La configuración de la infancia como sujeto social y pedagógico. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

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

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

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

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

Procesos emergentes y alternativas en educación.

Críticas y alternativas al dispositivo escolar. La tensión en torno a la institución escolar como dispositivo dominante de formación. Crisis, límites y posibilidades de la escuela.

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

Orientaciones para la enseñanza

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) "Las funciones sociales de la educación", en PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Paidós, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2000) *La educación básica y la "cuestión social" contemporánea (notas para la discusión)*. Universidad Luis Amigó. Colombia.

Unidad Curricular:

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

El sujeto, entonces, es un constructo mediado por el mundo de la representación, la interacción y la comunicación. Se entiende al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos.⁶

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

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

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

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

⁶ Marcelo Caruso, Inés Dussel (1996), *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapelusz Buenos Aires.

Se piensa el campo educativo como un campo de problemas complejo, construido históricamente, y que desborda la posibilidad de ser capturado por una disciplina. Las denominadas Ciencias de la Educación son “la resultante de una operación epistemológica compleja que consiste en construir un objeto propio y una metodología adecuada para hacerse cargo teóricamente de los fenómenos educativos. Por su naturaleza, estos fenómenos, son parte del amplio campo de las acciones humanas y como tales se inscriben en el campo de las Ciencias Humanas.”⁷

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

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

Esta unidad curricular tiene además como propósito fundamental reflexionar acerca del aprendizaje, desde las diferentes perspectivas antes mencionadas. Desde la perspectiva sociocultural se entiende al aprendizaje como una actividad que produce y reproduce sistemas de representación de la realidad, donde la interrelación entre actores tiene un papel destacado en su construcción.⁸ Se propone hacerlo abordando la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada que intenta articular la multiplicidad de aspectos que en este campo intervienen, tratando de hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes y al mismo tiempo desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan objetivados⁹.

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

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

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

Criterios para la selección de contenidos

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

⁷ Luaces, Margarita (2007) “Pilares formativos de la Propuesta de formación inicial en el I.P.A.” En Anexos N°13 del Informe final Comisión 1 Julio

⁸ María del Carmen Gil Moreno (2005). Seminario Psicología Educacional- Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología - UNT - Tucumán -

⁹ María del Carmen Gil Moreno (2005). Op. Cit.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Propuesta de contenidos

Psicología y Psicología Educativa

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

Teorías de aprendizaje

Conductismo. Psicoanálisis. Gestalt. Humanismo. Aprendizaje Significativo. Epistemología Genética, Cognitiva Social, Socio Histórico-Cultural, Neuropsicología Aportes innovadores de Feuerstein, Novak, Gardner /Aportes Latinoamericanos: Freire, Martín-Baró, Maturana entre otros. Su aplicación en la realidad regional y jurisdiccional.

Complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje

Factores bio-psico-socio-históricos y culturales intervinientes. Maduración (física, psicomotriz, ciclo vital), afectiva (motivación y actitudes) inteligencia, aptitudes, creatividad, autoconcepto y autoestima, locus de control. Niveles de desarrollo. Identidad

personal y social. Relaciones interpersonales en particular en el aula. Características institucionales y de personalidad del profesor; métodos pedagógicos, etc. Construcción y adquisición de conocimientos en el aula, en la calle, en la familia. Aprendizaje y TIC.

El aprendizaje: personal, escolar y social

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

Orientaciones para la enseñanza

Las estrategias sugeridas en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno/a para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales. Por ello, es necesario que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

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

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

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

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

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

b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos,

c) discutir, opinar, desnaturalizar.

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- LACASA P. (1994) *Aprender en la Escuela, aprender en la calle*. Editorial Visor. Madrid.
- LAINO D. (2000) *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe Argentina.
- MORÍN E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión Buenos Aires.
- NOVAK J. D. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje*. Editorial Alianza. Madrid.
- POZO I. (1994) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid
- RIEF S. F (2000) *Como Tratar y Enseñar a Niños con Problemas de Atención e Hiperactividad*, Paidós. Buenos Aires.
- VIGOTZKY L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo México
- WERTSCH J. W., (1997) *Mente Sociocultural. Infancia y Aprendizaje*. Editorial Madrid

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 128 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

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

Desde esta perspectiva, la Didáctica General se orienta hacia los siguientes propósitos:

- Ofrecer un panorama actualizado de los temas-problemas del campo de la Didáctica.
- Conocer y comprender inicialmente:
 - La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
 - La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.
 - Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en los actuales contextos, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
- Brindar los recursos conceptuales y metodológicos necesarios para diagnosticar, intervenir e investigar, en lo atinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación escolar sistematizada en función del nivel para el que se forma.
- Promover el análisis y la reflexión de situaciones concretas de enseñanza.
- Recuperar las dimensiones teórico-empírico como fuentes ineludibles para la construcción del conocimiento didáctico.
- Posibilitar el desarrollo de actitudes y aptitudes en torno a la enseñanza que faciliten la concreción de prácticas fundamentadas y adecuadas.
- Promover el desarrollo de una propuesta pedagógica que genere en los futuros docentes una actitud democrática y comprometida con la sociedad actual.

Criterios para la selección de contenidos

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

- El reconocimiento de la *didáctica* como disciplina que se ocupa de elaborar teorías acerca de la enseñanza, desde una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico.
- El *currículum* entendido como una construcción histórica y como un producto público de particular textura: un entramado cultural, político y pedagógico que concierne a todos y, en especial, a quienes ofician de traductores de ese producto para niños y jóvenes en la educación formal.
- La *enseñanza* como un proceso complejo que se lleva a cabo, generalmente, en contextos diversos y a menudo en situaciones de incertidumbre. Por ello, requiere de explicaciones multi-referenciadas, sustentadas en saberes provenientes de distintas disciplinas y de criterios claros para la toma de decisiones, el diseño de las prácticas y la construcción de herramientas de seguimiento y elaboración conceptual.

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

Propuesta de contenidos

- Currículum y Didáctica

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

Participación de las comunidades indígenas en la elaboración del currículum y la determinación de la política educativa.

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

- Teorías y prácticas de la Enseñanza

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

-Organizadores de las prácticas de enseñanza

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

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

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

Orientaciones para la enseñanza

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

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

- CAMILLONI, A. et al. (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- (2007): *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- CANDAU, V. M. (2000): *La Didáctica en cuestión. Investigación y Enseñanza*. Nancea S. A., Madrid.
- DAVINI, M. C. (2008): *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997): *Didáctica y currículum*. Paidós, México.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2000): *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*, en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Ecuación (IICE), Año IX, N° 17, Buenos Aires.
- (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Bs. As.
- LITWIN, E. (2000): *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- MEDAURA, J. (2007): *Una didáctica para un profesor diferente*. Humanitas, Buenos Aires.
- MEIRIEU, P. (2001): *Frankenstein Educador*. Laertes, Barcelona.
- MONEREO, C. y otros autores. (2000): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graò, Barcelona.
- PALAMIESSI, M. y GVIRTZ, S. (2006): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- PORLAM, R. (1995): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*. Díada, Sevilla.
- STEIMAN, J. (2008): *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TADEU DA SILVA, T. (1998): *La poética y la política del currículo como representación*, en Cuaderno de Pedagogía Año II N° 4, Rosario.

Unidad Curricular:

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

- Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

por la que se asume que la comprensión lectora y la escritura son habilidades generales que se pueden aplicar a cualquier clase de texto y en cualquier situación comunicativa.

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

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

Esta unidad curricular tiene como propósitos formativos que los alumnos desarrollen capacidades como:

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

Criterios para la selección de contenidos

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

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

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

Propuesta de contenidos

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

Prácticas de lectura

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

Prácticas de escritura

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

Prácticas orales

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

Reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad

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

Orientaciones para la enseñanza

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

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

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

Sugerencia bibliográfica

ALVARADO, M. y CORTÉS, M. (2000) *La escritura en la universidad. Repetir o transformar*. Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Agosto. Número 43

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

- BRITO, A. (2003) "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26 FLACSO, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- MARÍN, M. y HALL, B. (2003), "Los puntos críticos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio" en *Lectura y Vida*, Buenos Aires.
- (2007), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, EUDEBA. Buenos Aires.
- MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada* Papers Editores., Buenos Aires.
- MONTOLÍO, E. (2007) *Manual Práctico de Escritura Académica*. Editorial Ariel. Barcelona.
- PERKINS, D. (1997), *La escuela inteligente*, Gedisa, Barcelona.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- SILVESTRE, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro Editores, Buenos Aires.

Unidad Curricular:**HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA****- Materia -****Ubicación en el plan de estudios: 2º Año****Carga horaria: 64 horas cátedra****Régimen de cursado: Cuatrimestral -1º cuatrimestre -****Propósitos formativos de la unidad curricular**

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

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

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

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

Del mismo modo, desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Generar un espacio que permita a los alumnos, desde el punto de vista histórico, comprender la génesis y fundamentos de los desarrollos actuales del pensamiento y situarlos en la compleja trama de la praxis socio cultural, mostrando la dinámica y conflictiva interacción entre los acontecimientos y los sistemas de pensamiento.
- Proporcionar un enfoque histórico –sistemático inter y transdisciplinario de los temas propuestos, orientando el planteo a la resolución de problemas.
- Reflexionar críticamente sobre los principales debates político-culturales de la segunda mitad del siglo XX.
- Fortalecer el área de formación general de los IFD, para la formación integral de los alumnos, como estrategias favorecedoras de su posterior rol en las instituciones educativas.

Criterios para la selección de contenidos

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

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

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

El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

Propuesta de contenidos

El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

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

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

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

El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

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

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

b) América Latina: Las polémicas del Siglo XX.

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

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

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

Orientaciones para la enseñanza

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

- Ruptura con la historia tradicional de carácter fáctico y corta duración.
- Abordaje procesual.
- Consideración de las distintas dimensiones de la realidad social (económica, social, política y cultural).

- Intención explicativa y comprensiva del proceso histórico social global de América Latina a partir de su inserción en una realidad mundial, o sea, desde su situación colonial hasta el tratamiento de las problemáticas actuales.
- Propuesta que incite a los estudiantes de los IFD, no a conocer todas las respuestas, sino a plantearse problemas, debatir, criticar y reflexionar.
- Análisis crítico del tratamiento de los contenidos en bibliografías que enfatizan la multiperspectividad y controversialidad propias de las argumentaciones historiográficas que dan cuenta de posicionamientos diferenciales sobre un tema.

Sugerencia bibliográfica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HALPERIN DONGHI, T. (1991): *La democracia de masas*, en *Historia Argentina*, V. 7; Piados, Buenos Aires.

----- (1996): *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial. Madrid.

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

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

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

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

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

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

Unidad Curricular:

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCACIONAL ARGENTINA

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

Del mismo modo, desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer y contextualizar algunos de los procesos y debates fundamentales en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo Argentino.
- Conocer y analizar los aspectos centrales de las regulaciones del Sistema Educativo Nacional y Provincial.
- Fortalecer el área de formación general de los IFD, para la formación integral de los alumnos, como estrategias favorecedoras de su posterior rol en las instituciones educativas.
- Conocer, interpretar y comprender los lineamientos generales de la política educativa, en el marco de la normativa vigente.

Criterios para la selección de contenidos

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

para configurar un profesional docente que actúe y participe como sujeto activo en la acción educativa de la que es protagonista.

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

Propuesta de contenidos

Avances y retrocesos en la formación del Sistema Educativo Argentino

La escuela en la Organización Nacional. El lugar de la educación en la Constitución Nacional. La educación como “eje” de la modernización. Alberdi y Sarmiento. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: la Ley de Educación Común N° 1420, la Ley Láinez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación

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

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

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

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

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

La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones

América Latina: Las polémicas del Siglo XX.

Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984.

Modelo educativo neoliberal. La reforma educativa de los 90: Ley Federal de Educación N° 24.195. Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049. Ley de Educación Superior N° 24.521. El papel de los Organismos Internacionales.

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Reposicionamiento del rol del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26.206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

Orientaciones para la enseñanza

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

- Abordaje procesual y articulación con los contenidos abordados en Historia Argentina y Latinoamericana.
- Consideración de las distintas dimensiones de la realidad social (económica, social, política y cultural).
- Propuesta que incite a los estudiantes de los IFD, no a conocer todas las respuestas, sino a plantearse problemas, debatir, criticar y reflexionar.

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

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

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

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

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

----- (2003): *"La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos"*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Buenos Aires.

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

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

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

KAUFMAN, C. (2003): *Producciones sobre los textos escolares argentinos: hitos, tenencias y potencialidades*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Buenos Aires.

NARADOWSKI, M. (1994) *Infancia y Poder: la conformación de la Pedagogía Moderna*. Aique, Buenos Aires.

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

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

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

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

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

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

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

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan ("teoría de la reproducción") hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico..."¹⁰

¹⁰ Xavier Bonal, *Sociología de la Educación*, Editorial Paidós

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

A través de ella se pretende generar las condiciones necesarias para que los alumnos/as comprendan el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones

Por ello es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

Criterios para la selección de contenidos

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

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

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

Propuesta de contenidos

Sociología de la Educación como disciplina

Caracterización epistemológica de la sociología de la educación

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

La Educación como asunto de Estado

La educación como consumo y como inversión.

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

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

Escuela familia, territorio: lecturas actuales.

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

Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

Problematización de la realidad escolar.

La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela

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

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

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

Orientaciones para la enseñanza

Las estrategias sugeridas en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno/a para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales.

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

- presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia;
- proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);
- proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por que y para que de las lecturas;
- propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:
 - a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.
 - b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos
 - c) discutir, opinar, desnaturalizar
- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados;
- propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Sugerencia bibliográfica

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

BAUMAN, Z. (1994) *Introducción: Sociología ¿para qué? : Pensando sociológicamente*. Ediciones Nueva Visión. Colección Diagonal. Buenos Aires.

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

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

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

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

DE SOUZA SANTOS B. (2006) *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Cuestión Social*. Editorial FLACSO. Buenos Aires. Argentina.

DUBET y, F. y MARTUCCELLI, D. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Editorial Losada. Buenos Aires.

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

- E GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupo de Trabajo. FLACSO, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, MARTA (2006) *Lectura sobre Pensadores Sociales Contemporáneos*. Editorial del Signo
- FERNÁNDEZ PALOMARES F. (2003), *Sociología de la Educación*, Editorial Pearson Alambra
- GOFFMAN, E (1995) *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- LLOMOVATE S. y KAPLAN, C. (2005) *Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (2004) *Sociología de la Educación*. Cuadernos universitarios .Editorial Univ. Nacional de Quilmes. Argentina

Unidad Curricular:

FILOSOFÍA

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral – 2º cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

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

educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas.

*“Se trata de propender a una formación tendiente a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar”.*¹¹

Consecuentemente, esta unidad curricular plantea los siguientes propósitos para la formación docente:

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

Criterios para la selección de contenidos

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

De este modo, el punto de partida para el abordaje filosófico de la educación, está dado por la capacidad de formular interrogantes, de plantear problemas, de generar una “actitud filosófica”, de manera de impregnar la vida de reflexión razonada, de comunicación, de diálogo, de discusión, de búsqueda en común de la verdad y el bien, que no implica “repetir” lo que dijeron los filósofos, sino *“hacer entrar el pensamiento de los filósofos en nuestros problemas, hacer que digan algo hoy, para entrar –con ellos o contra ellos- al debate vivo en un ágora de ahora.”*¹²

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

Propuesta de contenidos

Filosofía y Educación: Las vinculaciones entre la educación como práctica y la filosofía como reflexión crítica. Diferentes posiciones que constituyen el discurso actual de la filosofía de la educación.

Filosofía y Conocimiento: ¿Qué es el conocimiento? Tres modelos del proceso de conocimiento: El conocimiento como reflejo de la realidad; el conocimiento como construcción de nuestro pensamiento; el conocimiento como interacción entre sujeto y objeto en el marco de las prácticas sociales. Tres problemas del conocimiento y sus consecuencias pedagógicas: racionalismo, empirismo y pragmatismo. El escepticismo y el

¹¹ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Fundamentos Políticos e institucionales del trabajo docente- Ministerio de Educación, INFOD. 2008.

¹² Bertolini, M. y otras *Materiales para la construcción de cursos de filosofía*. A.Z. edit. Uruguay, 1997

dogmatismo: pasado y presente. La actitud crítica. El papel del conocimiento en la educación.

Saber y poder: Los intereses del conocimiento. La conciencia gnoseológica. La legitimación del conocimiento.

Diferentes tipos de conocimientos: Conocimiento directo; conocimiento de habilidad; conocimiento proposicional. Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar. La existencia social del conocimiento escolar.

Orientaciones para la enseñanza

La propuesta plantea la intención de transformar la clase de filosofía en un *espacio para filosofar*, tomando como material fundamental el planteo de problemas filosóficos.

Trabajar con problemas filosóficos no es sólo una estrategia didáctica, es rescatar lo propio de la disciplina como pensar problematizador. Un problema patentiza la dialéctica del saber y el no saber, pero ambos conscientes de sí.

Al ubicarse frente a un problema, se entra en la lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problema quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica.

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora delimitando sus núcleos de reflexión. En tal sentido, se vale de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus temas.

Sin embargo, este propósito por si solo no garantiza un verdadero aporte al fin principal si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad. Esta tarea supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico y que, a la vez, son parte de la capacidad dialógica. Ésta favorece una visión conceptual dinámica del contexto que otorga al futuro docente la capacidad de asumir un posicionamiento crítico frente a las complejas problemáticas de la educación y del conocimiento.

Sugerencia bibliográfica

AUAT, L. A. (2002) *Introducción a la Filosofía*. Nuevas Visión, Rosario.

CARPIO, A. (1995) *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco, Bs. As.

BAILIS, E. Y OTROS AUTORES (1993). *Filosofía apta para todo público*. Homo Sapiens, Rosario.

BAUGMAN, Z. (2005) *Identidad*. Losada, Buenos Aires.

CALVO, J. (2007) *Educación y Filosofía en el aula*. Paidós, Buenos Aires.

CAZAS, F. (2008) *Enseñar Filosofía en el siglo XXI*. Lugar, Buenos Aires.

CULLEN, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires.

----- (2004) *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Paidós, Buenos Aires.

DÍAZ, E. (Editora) (2000) *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Biblos, Buenos Aires.

DI CARLO, E. Y OTROS AUTORES (2003) *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

DELLEUZE, G. (2006) *Exasperación de la Filosofía*. Galerna, Buenos Aires.

- FERRÉ, N. (2003) *Filosofía, sociedad y educación. Convergencias y recuperaciones en filosofía de la educación*. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2008) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GARDNER, J. (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*". Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. De la Flor, Buenos Aires.
- MORIN, E. (1996) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- MÉLLICH SANGRA, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- NORO, J. (2005) *Pensar para educar: Filosofía y Educación*. Didascalía, Buenos Aires.
- OBIOLS, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SAVATER, F. (1997) *El valor de educar*. Ariel. Buenos Aires.
- STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- VAN DIJK, T. (2007) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa, Madrid.

Unidad Curricular:

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3º Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1º cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

La formación del ciudadano afronta en este siglo XXI grandes desafíos, por un lado, la preparación de sujetos involucrados en la construcción colectiva de una ciudadanía democrática y participativa; y por otro, la idea de generar un proyecto pedagógico, que se enfoque en consonancia con el sistema democrático.

Para ello, es necesaria una posición crítica frente a la dinámica del presente, como ciudadanos comprometidos con la nación y los derechos universalmente válidos.

La educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática y pluralista, requiere de un marco institucional en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes, dirigidas a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, dentro de un marco de reconocimiento de los valores principios y procesos democráticos.

Las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del INFOD plantean que "...el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derechos, resultan pilares de la formación general para que puedan por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconocen en los diseños de los diferentes niveles..."

Para lograr una verdadera articulación entre lo que se dice de la ciudadanía y una instancia de la práctica en sí, se deben tener presente los siguientes propósitos

-Proponer una lectura crítica de las prácticas de construcción de ciudadanía en el orden escolar.

- Promover el conocimiento de los derechos individuales y sociales.

- Lograr el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes relevantes con el propósito de ponerlos en práctica dentro de la cotidianeidad y del entorno educativo.

- Elaborar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuirán al desempeño profesional y ciudadano, de tal manera que permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad multicultural.

- Fomentar un sistema de valores que les permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades, generando acciones tendientes a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Criterios para la selección de contenidos

Desde las Ciencias Sociales se jerarquizan estos contenidos propuestos a la vez que permiten tener una visión interdisciplinaria. Particularmente, la Sociología, la Ética, y el Derecho posibilitan por un lado, una mirada crítica y por otro, las bases teóricas para su análisis.

Se asume la tarea de establecer las articulaciones entre los distintos espacios, contribuyendo a la formación integral de los futuros docentes. Es decir, desarrollar un saber

hacer práctico que incluya acciones de intervención didáctica innovadoras basadas en la reflexión permanente acerca de los saberes disciplinares y su abordaje.

La selección de contenidos tiende a relacionar la realidad social, política y económica en una visión integradora, que vincule las dimensiones estructurales con el desenvolvimiento de los actores sociales histórico-concretos.

Propuesta de contenidos

La reflexión ética.

Conceptualización: ética, moral y moralidad. La praxis ética en la vida cotidiana. Desarrollo moral: de la heteronomía a la autonomía moral. Perspectiva ética de la responsabilidad. Los valores. Relativismo y universalismo valorativo. Mínimos éticos universales: libertad, justicia y solidaridad. La ética dialógica. Diálogo y racionalidad argumentativa.

La construcción de una ciudadanía responsable y participativa.

Conceptualización y análisis: Nación, Estado y Gobierno. El papel del estado .La participación ciudadana: niveles de participación, el derecho al voto. Los partidos políticos. Los sindicatos, Las organizaciones no Gubernamentales. El sistema democrático en Argentina. La construcción jurídica de la ciudadanía: La Constitución Nacional y Provincial: antecedentes históricos, estructuras, reformas. El Derecho: sus orígenes históricos. Los pueblos indígenas y su reconocimiento en el derecho internacional y en la constitución. El reconociendo del territorio en las comunidades indígenas. El derecho consuetudinario. El derecho a la Educación. El derecho de los niños. Los Derechos Humanos. Organizaciones de derechos humanos en Argentina

El como enseñar ética y ciudadanía:

Posicionamientos en torno a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Neutralidad beligerante.El lugar del docente: clima escolar democrático, normas de convivencia y negociaciones pragmáticas. Propuestas metodológicas: estudio de casos, desempeño de roles, discusión de dilemas morales, simulación de experiencias de participación, habilidades comunicativas y resolución de conflictos, pro-socialidad. El papel del diálogo. El diálogo como herramienta en la resolución de conflicto. El diálogo como procedimiento para la educación en valores.

Orientaciones para la enseñanza

Se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas y estrategias de abordaje que sean suficientemente potentes para posibilitar una verdadera participación democrática tales como: observación, cuestionarios y entrevistas que releven la dinámica social frente a problemas que derivan de la vida política en diversas instituciones (escuelas, partidos políticos, sindicatos, ONG, entre otras)

Proponer instancias de participación estudiantil en situaciones institucionales que promuevan el desarrollo de acciones democráticas.

El logro de aprendizajes relevantes se traduce en ofrecer al alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, como profesional y como ciudadano, le permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad que integra.

Sugerencia bibliográfica

ACUÑA, C y VACCHIERI, A (2007) *La incidencia política de la sociedad civil*. Ed. Siglo XXI, Bs. As.

APPEL, K. (2007) *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Prometeo Bs. As.

Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José de Costa Rica. (1969)

Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina. Ley 23.849. (1994) UNICEF, Argentina.

- CORTINA, A. (1998) *Ética pública y sociedad*- Editorial Taurus, Madrid.
 -----(1993)*Ética aplicada y Democracia radical*. Tecnos, Madrid.
- CULLEN CARLOS(1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*- Ediciones Noveduc
- CHEVALIER, F. (1999) *América Latina. De la independencia a nuestros días*, Ed. FCE, México D. F.
- CHESNEAUX, J. (1984) *Invertir la relación pasado-presente. Tiempo corto y tiempo largo. Ritmos de la evolución: progresos y retrocesos, desfases y resurgencias. ¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la Historia y los Historiadores*. Siglo XXI, México.
- DI TELLA, T (comp.), (1987) *Sociedad y Estado en América Latina*, Ed. Eudeba, 5a. ed, Buenos Aires.
 ----- (2001) *Historia de los partidos políticos en América Latina, Siglo XX*, Ed. FCE.
- DALLERA F et .al. (1997) *La Formación Ética y Ciudadana*. Ediciones Noveduc.
- FALETTO, E, y KIRWOOD, J, (1986) *Política y comportamientos sociales en América Latina*, Revista Paraguaya de Sociología, Asunción.
- FALETTO, E, (1999) *Los años sesenta y el tema de la dependencia*, Revista de Sociología, Universidad de Chile. No.13, Santiago.
 ----- (1989) *La especificidad del Estado latinoamericano*, Revista de la Cepal, No.38, Santiago.
- GUARIGLIA, O. (2001) *Una ética para el Siglo XXI. Ética y Derechos Humanos*. FCE Bs. As
- HABBERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós. Barcelona
- HALPERÍN DONGHI, T. *Historia contemporánea de América Latina*, Alianza Editorial, Madrid, 1984.
- MALIANDI, R. (2006) *Dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad la globalización y la tecnología* Biblos, UNLa
- MONTERO, L. y VEZ, J.M. (coords.) (1993), *Las Didácticas Específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Troquel.
- PIEPER, Annemarie (1991) *Ética y Moral Critica* Barcelona
- TOURAINÉ, A. (1989) *América Latina. Política y sociedad*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

Unidad Curricular:

TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año.

Carga horaria: 64 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1° Cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

Es sabido que la sociedad ha pasado por diferentes estadios de evolución: agrícola, industrial, postindustrial y de la información. Esta última muestra un modelo social notablemente diferente al existente a finales del siglo XX. El nuevo contexto de la sociedad viene matizado por una serie de características distintivas, entre las que se destaca el hecho de que la vida social gira en torno a los Medios de comunicación y, más concretamente, alrededor de las Tecnologías de la Información y Comunicación, por lo que se la conoce como *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*.

El significado de las tecnologías es tan grande que trae como consecuencia la brecha digital, es decir, diferencias entre personas, grupos y áreas geográficas según su oportunidad de acceder a las TIC, usarlas y aprovecharlas de manera inteligente. Esta diferenciación puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es necesario ser conscientes de que la brecha es también generacional, idiomática, de género y también entre la cultura del docente y del alumno.

El ingreso de las TIC a la escuela se vincula con la alfabetización en los nuevos lenguajes, el contacto con nuevos saberes y la respuesta a ciertas demandas del mundo del trabajo. Su inclusión en los contextos educativos es beneficiosa para el sistema, e involucra a sus actores principales, alumnos y docentes, como a la comunidad educativa en general.

La integración pedagógica de las TIC también exige formar capacidades para la comprensión y participación en esta realidad mediatizada. En este sentido, la formación sistemática resulta una oportunidad para convertirse tanto en consumidores reflexivos como productores culturales creativos. Es, además, una oportunidad para desarrollar saberes y habilidades que el mero contacto con las tecnologías y sus productos no necesariamente genera. El ámbito escolar es el espacio privilegiado para el conocimiento y, a su vez, permite la intervención sobre los fenómenos complejos necesarios para la convivencia y el cambio social.

La formación en TIC, según sus características debe:

- propiciar un *entorno* de comunicación lo más rico y variado posible, incorporar las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más usuales de las TIC, como así también apoyarse en principios fáciles de interpretar para el seguimiento e identificación de dicho entorno;

- asumir una perspectiva procesual de la enseñanza por encima de una perspectiva centrada en los productos, utilizando guías visuales que faciliten al alumno la percepción del recorrido seguido en el proceso de formación, e incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación;

- incorporar zonas para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el docente, de manera que se permita gestionar los principios de participación y responsabilidad directa del alumno en su propio proceso formativo;

- contar con instrumentos que faciliten el seguimiento de procesos para dotar a los profesores de nivel superior de información sustantiva que permita ir reorientando la formación hacia los aspectos que resulte prioritario atender

Los futuros docentes tienen el reto de utilizar y manejar las TIC para un adecuado y eficaz proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiendo los Institutos de Formación Docente en agentes culturales activos y transformadores.

Criterios para la selección de contenidos

La unidad curricular Tecnología de la Información y Comunicación plantea integrar aspectos propiamente tecnológicos con aquellos que se relacionan con la creación y el desarrollo de entornos de aprendizaje. Es decir, se vuelven efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar para dejar de ser una mera exterioridad técnica. La selección de contenidos tiende a promover y consolidar las etapas de vinculación con las TIC: de aproximación -aprender sobre las TIC, de apropiación -aprender de las TIC y de creación -aprender sobre las TIC, potenciando su incorporación al trabajo áulico.

Propuesta de contenidos

Cambios tecnológicos, sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas

Las tecnologías de la información y la comunicación: universalidad y cambio permanente. Debates conceptuales actuales en el campo de la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Relación entre TIC y socialización: sociedad de la información vs. sociedad-red. Políticas de alfabetización digital e integración de TIC en el Sistema Educativo. Integrando las TIC en la escuela: perspectivas y tendencias. La escuela en la sociedad de redes. Nuevas alfabetizaciones: la alfabetización digital con sentido de inclusión social. Redes, espacio y tiempo: nuevas configuraciones conceptuales. El rol del docente y el desafío escolar en la sociedad de la información: razones pedagógicas y tecnológicas.

Los procesos de enseñanza- aprendizaje y las TIC

La integración de las TIC en los ambientes de aprendizaje para esta sociedad de la información. Las TIC como instrumentos formadores de sujetos en el ambiente escolar. La práctica docente mediadora y los recursos multimediales en la enseñanza. Modelos de aprendizaje y enseñanza basados en lo icónico y lo visual, lo multimedia y lo hipermedia. El lenguaje de las imágenes y la escuela.

Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza que integren TIC. Las didácticas específicas y las TIC: usos, análisis y evaluación. Presencialidad y virtualidad.

Medios audiovisuales y escuela: estrategias y recursos didácticos

La organización y la búsqueda de la información y su comunicación: aportes pedagógicos Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión. Análisis del uso didáctico de: Webquest, Wikis, Weblogs, círculos de aprendizaje, portfolios electrónicos, páginas web. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. Juego y TIC: su aporte a la enseñanza, simulación, videojuegos temáticos.

Orientaciones para la enseñanza

El abordaje de los diferentes contenidos propuestos se asienten sobre las opciones que brindan las TIC para el desarrollo de una comunicación y sincronía con quienes están en otros contextos, la enseñanza a través de los códigos de comunicación audiovisual propio de los niños y jóvenes, la organización de tiempos y ritmos individuales de trabajo dentro y fuera de las instituciones educativas y el acceso a innumerables recursos e información disponibles.

Se sugieren las siguientes estrategias de trabajo:

- Debates y foros de discusión que analicen y reflexionen la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el escenario actual de las acciones pedagógicas, discriminando cómo y cuándo incorporar el uso de TIC en la práctica pedagógica, a través de investigaciones actualizadas sobre educación y uso de tecnología como marco referencial.

- Desarrollo de trabajo colaborativo entre pares y con docentes como: la creación de redes comunicacionales asistidas por las TIC, atendiendo a las distintas necesidades institucionales. Como así también la participación de los futuros docentes en comunidades de aprendizaje remotas, para acceder a experiencias, información e intercambio de conocimiento.
- Desarrollo de trabajos de los alumnos del instituto, incluyendo la preparación de materiales, a través del uso instrumental de las TIC, acompañando, enriqueciendo y potenciando las acciones formativas.
- Incorporar a la práctica cotidiana el e-portfolio como un instrumento de carácter integrador que permite sistematizar procesos y resultados. Resultando a la vez una instancia formativa en cuanto al uso de herramientas sustentadas en las TIC.

Sugerencia bibliográfica

AZINIAN, H. y otras. (1995). *Tecnología Informática en la escuela*. AZ Editora. Cuaderno N° 5. Buenos Aires.

AREA MOREIRA, M. (2002) *Educación y medios de comunicación*, web docente de Tecnología educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

----- *Los medios y el currículum escolar*", web docente de Tecnología Educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

BAJARLÍA, F. y SPIEGEL, G A (1997). *Docentes usando Internet*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Editorial Paidós. Barcelona

CABERO, J. (2001). *La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?*, Red Disponible en: http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html [2002, Diciembre 22]

CZARNY, M. (2000) *La escuela en Internet. Internet en la escuela. Propuestas didácticas para docentes no informatizados*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, Argentina.

ERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M. (2000) *Retos y perspectivas de la comunicación educativa en la era de la tecnología de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.

KAUFMAN, R. (1991) *Didáctica del aprendizaje con computadoras*. Editorial Marymar. Buenos Aires.

LARA, T. (2005) *Blogs para Educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista*, Telos, Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Disponible en: <http://tiscar.com/>

LITWIN, E. (2004) *El acceso a la información*, en Litwin, Edith et al. (comps.), *Tecnologías en las aulas*, Buenos Aires, Amorrortu.

MAIZTEGUI, A. y otros. (2002) *Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada*. Revista Iberoamericana de Educación.

REYES, M. E. *Los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Fundamentos para su utilización*. Instituto Pre-Vocacional de Ciencias Pedagógicas. Cuba. Revista digital de la OIE

TEDESCO, J.C. (2000) *La educación y las nuevas tecnologías de la información*. IV Jornadas de Educación a distancia MERCOSUR/Sul IPE. Buenos Aires.

VALDÉS, M. N. (2000). *Un contexto educativo renovador como cauce potencial del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3 N° 20 Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar>

----- *Reto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones al diseño curricular y la práctica docente actual*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N° 7.

Unidad Curricular:

INCLUSION E INTEGRACION ESCOLAR

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular.

Cada alumno posee características que le son propias; en cuanto al ritmo y estilo de aprendizaje, bagaje cultural, medio social, etc. que llegan a influir o determinar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje generando así la tan temida situación de fracaso escolar. Éste suele ser un fenómeno asociado a situaciones de pobreza y precariedad de las condiciones de vida a lo que se suma la existencia de diferencias culturales, de género, étnicas, lingüísticas, en las capacidades etc. que se tornan un obstáculo para la inclusión y el tránsito no problemático de los niños por el sistema educativo.

En materia de intervención psico-socio-educativa las estrategias de trabajo institucional suelen apuntar a buscar las razones del fracaso escolar en una suerte de fracasos individuales, ponderando las diferencias antes mencionadas como déficit de los niños o como una expresión de anomalías o retrasos en sus desarrollos; por este motivo urge que en los distintos ámbitos del sistema educativo se comience a repensar las prácticas pedagógicas que deberán operar en los distintos niveles, apuntando a superar el fenómeno de la exclusión de los sectores minoritarios de las posibilidades de una escolaridad exitosa.

En tal sentido, desde la perspectiva de la tarea psico-socio-educativa, se visualiza la urgencia de desarrollar estrategias de trabajo que se encuentren más atentas a captar las diferentes formas de analizar la diversidad, sea esta pensada con relación a las necesidades educativas especiales, al problema de la interculturalidad o a la desigualdad en el acceso y permanencia exitosa en la escolaridad, en abierta relación con la situación económica y social de los alumnos.

Se advierte también que el reconocimiento de la diversidad obliga a redefinir el modelo *homogeneizador* de la escuela que diversifica la oferta educativa, sin tener en cuenta las situaciones estructurales de desigualdad. Por lo expuesto se hace necesario reflexionar sobre el real significado de la inclusión educativa, entendiéndose que esta hace referencia a:

- El reconocimiento de que toda forma de vida, de cultura y educación están permeadas por la existencia de personas que poseen derechos y particularidades, a quienes se debe aceptar en un plano de igualdad.
- La posibilidad de que la educación se implemente de manera tal que pueda atender las diferencias individuales, que garantice a todos los alumnos una educación de calidad.

En este sentido, se entiende que la inclusión trasciende a la *integración escolar* ya que ésta hace referencia al *proceso de construcción favorable para que la escolaridad de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, sea posible, para facilitar el acceso de los mismos al currículo en la escuela común*. Por lo tanto, el proceso de la integración escolar permite que la inclusión sea posible. Para ello, también es necesario el marco de una política que reafirme el derecho a ser diferente y destierre los calificativos discriminatorios y que, además, se cambien las formas de pensar la educación, para que los planteos y desafíos que implica la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales encuentren respuestas en principios tales como: la comprensión, la flexibilidad, el respeto por la diversidad. De esta manera se logrará alcanzar

un modelo de escuela donde los principios básicos de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades den lugar al ajuste de las ayudas y estrategias pedagógicas diferenciadas en función de las necesidades y características de cada alumno. Sólo de esta manera, se logrará reconocer a la *integración escolar como un proceso colectivo*, que implica la articulación de distintas instituciones : familia - escuela especial y la escuela común, para este entramado se requiere que participen distintos actores y una organización específica que se iniciará ,a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia, sobre los supuestos teóricos que subyacen a la práctica y en la necesidad de pensar y construir nuevas formas organizativas.

Las interpretaciones teóricas precedentes permitirán al futuro docente de nivel primario:

- Reconocer la diversidad, como la posibilidad de que todos los niños desarrollen sus competencias intelectuales, emocionales y físicas, partiendo del principio de que todos somos diferentes, que las necesidades educativas de cada uno son distintas y que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.
- Pensar la escuela como un lugar adecuado para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios en los sujetos.
- Clarificar su rol y función en el proceso de inclusión integración escolar.
- Reconocer el rol del profesor integrador y del profesor de apoyo a la integración.

Criterios para la selección de contenidos

El abordaje de la problemática de la escuela inclusiva y, a partir de ésta, de la integración escolar, aportará al futuro docente del nivel inicial o primario las herramientas que le permitirán reflexionar sobre sus prácticas y trabajar en innovaciones pedagógicas que le posibilitarán reforzar positivamente los aciertos y enmendar los errores que dificultan el éxito de los procesos de enseñanza - aprendizaje en la Formación General. Asimismo, estará en condiciones de estudiar, debatir, planificar, etc. sobre modelos curriculares de intervención pedagógica que propongan alternativas didácticas para dar una respuesta educativa a las demandas individuales de formación.

Es así como logrará analizar críticamente las condiciones institucionales para la integración de sujetos con necesidades educativas especiales y propiciar, si fuera necesario, espacios de reflexión sobre el proceso de integración, sustentados en una mayor información sobre el tema.

Propuesta de contenidos

Inclusión educativa: delimitación conceptual.

La escuela inclusiva: Condiciones institucionales de la escuela inclusiva.

El proyecto educativo institucional para la inclusión.

La formación docente y la escuela inclusiva.

La integración educativa: definición

Características del proceso e integración.

Modalidades de integración escolar.

Los roles de las instituciones educativas común y especial en la integración.

El perfil del docente integrador y del docente de apoyo.

Necesidades educativas especiales: concepto. Necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad.

El aprendizaje de los alumnos con discapacidad: intelectual, visual, auditiva y neuromotora.

Necesidades educativas especiales no derivadas de discapacidad. Dificultades de aprendizaje más frecuentes.

Necesidades educativas especiales y currículo. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones: adaptaciones de acceso, de contexto, propiamente dichas. Las adaptaciones significativas y no significativas.

Los elementos del currículo y sus adaptaciones.

El proyecto de desarrollo individual.

Orientaciones para la enseñanza

El desarrollo de esta unidad curricular deberá tomar como principio básico, la articulación teoría-práctica, implicando mutuamente ambos campos a través de distintos procesos de comprensión, interpretación y sobre todo de reflexión sobre los sustentos teóricos y el análisis de la realidad de la inclusión educativa y de la integración escolar. También requiere de aproximaciones al contexto áulico de las escuelas inclusivas a través de la organización de actividades programadas en aulas donde se encuentren integrados niños con N.E.E, las que deberán contemplar también el análisis de documentos tales como P.E.I, P.C.I., Proyectos pedagógicos individuales, adecuaciones curriculares, etc. de dichas instituciones.

A partir de los recursos metodológicos que se pongan en juego durante el cursado, los alumnos del profesorado deberán aproximarse a la situación actual de la educación inclusiva y de la integración escolar para poder valorar su importancia, conocer y vivenciar el rol del docente implicado en procesos de integración.

Sugerencia bibliográfica

AINSCOW M. (1995) *Necesidades especiales en el aula, guía para el profesorado*. Ediciones UNESCO-Narcea, Madrid.

AA.VV. (2000) *Enciclopedia General de la Educación*. Océano, Buenos Aires.

AA.VV (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

BAUTISTA R. (1999) *Necesidades Educativas Especiales* (compilado) Ediciones Aljibe.Málaga.

Dirección General de Planeamiento de la Educación (2004) *Lineamientos para la elaboración de adecuaciones curriculares teniendo en cuenta la atención a la diversidad*. Santiago del Estero.

DUBROVSKY S. (compiladora) (2004) *La integración escolar como problemática profesional*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

FRIEND M.-BURSUCK W. (1999) *Alumnos con dificultades –guía practica para su detección e integración*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

FUSDAI (2008) Cuaderno de Difusión nº 8 Córdoba.

LÓPEZ MELERO M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe, Málaga.

-LUZ M. A. (1998) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

MACHESI A., COLL Cesar, PALACIOS Jesús (1999) *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Alianza, España.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998) *Marco Acuerdo A-19*.

PUGDELLIVEL Y. (1999) *Programación de aula y adecuación curricular*. Editorial El Lápiz, Barcelona.

STAINBACK W y STAINBACK S. (2007) *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Ediciones Nancea, Madrid.

WANG M. (1998) *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Nancea, Buenos Aires.

CAMPO
DE LA
FORMACIÓN EN LA
PRÁCTICA PROFESIONAL

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

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

Gloria Edelstein y Adela Coria¹³ sostienen que “como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aún contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. Estas características hacen necesario abordarla de manera gradual y desde perspectivas teórico-metodológicas que posibiliten comprenderla, interpretar los modelos implícitos que operan en ellas, reconstruir/construir criterios epistemológicos, éticos, socio-políticos y pedagógico-didácticos orientados a asumir el rol profesional con el conocimiento y el compromiso que requiere el contexto actual.

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

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

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

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

¹³ La práctica de la enseñanza en la formación docente, Kapelusz, Bs. As., 1997 (P:17)

Objetivos Generales de la Formación en la Práctica Profesional

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

Unidad Curricular: PRÁCTICA I

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: APROXIMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de Cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

Un primer propósito formativo es el de facilitar el primer acercamiento del estudiante a la institución educativa con el fin de:

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

Propuesta de contenidos

Conocimiento espontáneo como generador de representaciones del mundo social, de las instituciones educativas y del rol docente.

Metodologías y lógicas de investigación: diferentes enfoques de investigación. Estrategias metodológicas a utilizar: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro, matrices de datos, análisis estadísticos: gráficos, entre otras.

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

Claves de análisis de instituciones escolares: lectura micro-política: relaciones de poder, conflicto y negociación. Análisis institucional: instituido-instituyente, analizadores; perspectiva socio-antropológica: las trayectorias escolares.

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

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

Unidad Curricular: PRÁCTICA II

CURRÍCULUM, SUJETOS Y CONTEXTOS: APROXIMACIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2° año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de Cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

Hacer currículum en la escuela es tomar decisiones adecuadas para los alumnos que esa escuela atiende. En esas decisiones hay prescripciones tomadas en el nivel macropolítico, hay saber y experiencia de los docentes, hay una historia institucional que marca huella sobre las decisiones, hay alumnos y contextos particulares. No se trata, por tanto, de pasar la responsabilidad exclusivamente a los directores y profesores o maestros, sino de mirar lo que pasa en la escuela como lugar de construcción permanente de un currículum. Es pensar a la escuela como un lugar donde, también, hay un currículum procesado social, política y culturalmente.

Por ello, en un segundo nivel de aproximación a la realidad institucional en el Campo de la Práctica, los alumnos se orientarán hacia el reconocimiento del Currículum como un producto histórico-social cruzado por profundos debates. Consecuentemente, se enfatiza la idea que la definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar; en su procesamiento intervienen diversos sujetos, instituciones y grupos de interés –autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, docentes, padres, alumnos- motivados por diversas y, a veces, contradictorias visiones acerca del sentido de la educación.

Ahora bien, esto se relaciona con la concepción de la enseñanza como práctica social, como actividad intencional, que pone en juego un complejo de mediaciones orientado a la construcción del conocimiento. Así, la propuesta se dirige a que los futuros docentes logren:

- Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del currículum.
- Analizar documentos curriculares de distintos niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula.
- Conocer especialmente el diseño curricular del nivel primario e interpretar las concepciones teóricas que lo fundamentan.
- Reconocer las diversas formas de relación con el conocimiento y los complejos significados del contenido escolar.
- Comprender, desde la práctica, las influencias que ejerce el currículum en la vida institucional y en el aula.
- Comparar los modelos de formación observados en situaciones de práctica con los modelos vigentes en el instituto formador y los propios, avanzando en el análisis reflexivo y en la construcción de criterios didácticos superadores.

- Asumir procesos de observación participante en las clases y utilizar herramientas sistemáticas de indagación e interpretación relativas al currículum y la enseñanza.
- Propiciar la producción de informes académicos (relatos, informes interpretativos, memorias, entre otros) que den cuenta de las experiencias desarrolladas en torno al trabajo en el instituto formador y con las escuelas asociadas.

Propuesta de contenidos

Aproximaciones al concepto de currículum. El currículum como prescripción, como campo de prácticas y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas: el currículum jurisdiccional del nivel, el PEI y los PCI; planificaciones de los docentes de las escuelas asociadas; cuadernos de clase; cuadernos de comunicaciones, normativas, circulares, etc.

Criterios para el análisis de supuestos subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de texto; software educativos, entre otros).

La enseñanza entendida como currículum en acción: tensiones con el currículum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje. Observación de secuencias de enseñanza e interpretación de los esquemas de pensamiento práctico que las organizan. Los sujetos de las prácticas. Trayectorias docentes en escuelas y contextos diferentes.

Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica II

Este seminario taller se realizará de modo alterno entre el instituto y las escuelas asociadas.

Actividades en el instituto

Podrán planificarse para el inicio y el final de cada cuatrimestre; en los espacios intermedios los alumnos trabajarán en las escuelas asociadas, con el acompañamiento del Profesor de Práctica y del Docente Orientador.

Las actividades iniciales ayudarán a recuperar los aprendizajes centrales del primer año y a significar su importancia para abordar aprendizajes centrados en el currículum y la enseñanza. Además, aportarán nuevos marcos conceptuales relativos a los mismos y anticiparán la relevancia que tiene para los estudiantes del profesorado la formación en sus futuros lugares de trabajo. Esto equivale al aprendizaje de un oficio a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer informado.

Asimismo, los futuros docentes analizarán el Diseño Curricular Provincial y la relación entre éste con el Proyecto Curricular Institucional de cada escuela primaria (resultante de los acuerdos institucionales sobre qué enseñar y evaluar en función de los sujetos y contextos particulares).

En segundo año se espera un avance en el manejo de herramientas de indagación e interpretación de la realidad. En tal sentido, se recomienda instrumentar en el manejo de habilidades para leer inteligentemente tanto documentos escritos como prácticas curriculares diversas, especialmente al interior de las aulas. Esto requiere disponer de categorías teóricas que puedan ponerse en tensión con lo que observará en la realidad, permitiéndole: a) contrastarla con explicaciones que van más allá de su propio sentido común y b) atravesar la dimensión manifiesta del currículum y la enseñanza para interpretar significados latentes cuya potencia es importante comprender.

Las demás instancias de trabajo en el instituto permitirán realizar socializaciones, discutir problemáticas detectadas en las escuelas, avanzar en el estudio de marcos conceptuales, analizar

producciones de los estudiantes y realizar aperturas y cierres parciales del proceso de aprendizaje correspondiente al segundo año de formación.

Actividades en las escuelas asociadas

Antes de su inserción en las escuelas asociadas, el estudiante deberá tener claro qué es lo que irá a hacer y cuál es su bagaje de conocimientos y herramientas disponibles para insertarse en las mismas.

La entrada a las escuelas asociadas se hará, en lo posible, con un proyecto inicial que organice las actividades de manera flexible, previo acuerdo con el docente orientador.

Los estudiantes realizarán diversas tareas que les posibiliten conocer los documentos curriculares señalados en los contenidos y las dinámicas curriculares concretas de la institución. Recorrerá las instalaciones, observará y registrará con los medios que tenga disponibles (registros escritos, fotográficos, filmaciones, audio) las diversas actividades que se realizan en distintos momentos de la jornada escolar. De este modo, el trabajo consistirá en identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI, PCI, Planificaciones Docentes –anuales, de unidad didáctica, entre otras-, como así también diferentes documentos formales de la institución.

Cuando el trabajo se realice en las aulas, prestará especial atención a la enseñanza de los contenidos disciplinares que forman parte del curriculum, a lo que los docentes dicen, hacen y hacen hacer a los alumnos. En tal sentido, llevarán a cabo observaciones, registros y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación, de las diferentes áreas.

El Profesor de Práctica y el Docente Orientador ayudarán a comprender el concepto de “pensamiento práctico del profesor” y a identificar esquemas de acción, interpretando supuestos que los sostienen. Podrán ejercitarse imaginando y proponiendo otros esquemas posibles de acción para enseñar los mismos contenidos, poniendo especial atención a los procesos de pensamiento y a los desempeños que se estimulan en los alumnos actuando de una u otra manera. La idea es que aprendan a identificar el carácter de las pautas de enseñanza que observan y analizan, advirtiéndoles cuándo apuntan a la repetición, a la re-construcción, a la comprensión, etc. Lo importante, en esta instancia, es que tomen conciencia de que las prácticas de enseñanza tienen siempre una dimensión teórica implícita que las orienta y que éstas inciden en los procesos y resultados del aprendizaje.

El cierre de Práctica II podría centrarse en construir conjuntamente principios de procedimiento curricular y didáctico que se presenten como superadores de lo analizado durante los períodos de inserción en las escuelas asociadas. Para esto será importante estimular la recuperación y utilización de contenidos aprendidos en los otros campos de la formación, avanzando sobre sentidos puramente especulativos.

Unidad Curricular: PRÁCTICA III

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA

-Taller de acción reflexión-

Ubicación en el plan de estudios: 3º año

Carga horaria: 150 horas cátedra

Régimen de Cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

Esta unidad curricular propone recuperar la enseñanza como actividad intencional, en tanto pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en el aula.

Asimismo, como práctica intersubjetiva, social, histórica y situada orientada hacia valores y finalidades sociales, es necesario tener en cuenta que la intervención docente está “impregnada” de la propia experiencia, de supuestos teóricos y prácticos, de concepciones a las que se adhiere, de los trayectos formativos previos realizados, de las presiones y condicionamientos del contexto educativo, institucional y social.

Así, la enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento y cómo se comparte y se construye en el aula. En tal sentido, es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente; deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

Consecuentemente, en un tercer nivel de aproximación a la realidad institucional, los alumnos se orientarán hacia los siguientes propósitos:

- Comprender y analizar críticamente el aula considerando los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.
- Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos específicos.
- Comprender, desde su propia práctica, los alcances del rol docente y las condiciones reales de trabajo en las aulas.
- Afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase desde criterios fundamentados.
- Desarrollar las estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.
- Asumir la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
- Tomar conciencia de las características del pensamiento práctico que va construyendo y de los modelos pedagógico-didácticos en que se sustenta, desde una perspectiva de reflexión-acción.

Propuesta de contenidos

Recuperación de los siguientes contenidos:

Componentes y procesos propios del diseño de la enseñanza: Objetivos y sentidos de la enseñanza. Criterios para definir objetivos orientados tanto hacia el manejo de contenidos como de estrategias, para aprenderlos y utilizarlos de manera comprensiva.

Contenidos curriculares: criterios lógicos, psicológicos y axiológicos para realizar recortes, seleccionar contenidos y organizarlos de manera significativa.

Metodología didáctica: principios de procedimiento para una mediación pedagógica de corte constructivista. Selección/re-creación de técnicas de enseñanza. Diseño de estrategias didácticas con sus consignas de trabajo. Selección, producción y análisis de materiales curriculares e instrumentos de evaluación en función de criterios dados.

Elaboración de proyectos de aula en el marco de micro-experiencias de enseñanza, según especificidades disciplinares, niveles y contextos específicos.

El pensamiento práctico del profesor como mediador entre teorías y prácticas, planificación y acción. Procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica III

La Práctica III estará a cargo del Profesor de Residencia, como coordinador, y de los profesores de la Formación Específica. Se desarrollará en las escuelas asociadas, con instancias de trabajo en el instituto formador.

Es pertinente el planteo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje sólidas, variadas y contextualizadas, superando prácticas de enseñanza alejadas de la cotidianeidad y de las experiencias reales y complejas que se viven en las escuelas. Podrá organizarse en torno a actividades como las siguientes:

- Realización de observaciones no participantes y registros en las escuelas asociadas a fin de tomar contacto con los docentes orientadores, elaborar diagnósticos de la institución y de las dinámicas de aulas y grupos determinados (desempeños de los alumnos en un área específica del currículo, identificación de modelos de enseñanza y aprendizaje, análisis de cuadernos de clase, planificaciones de los docentes, organización del tiempo y el espacio en el aula, etc.)

- Recuperación de la información para reflexionar, contrastar con sus propios conocimientos didácticos y disciplinares, con sus representaciones acerca del rol docente, de los alumnos, de la escuela.

- A partir de los diagnósticos, elaboración grupal de diseños y consignas de trabajo orientadas hacia un área determinada del curriculum del nivel. Esto supone la recuperación y re-significación de marcos conceptuales aprendidos durante la formación.

- Socialización de los diseños con el fin de intercambiar ideas que retro-alimenten los procesos de elaboración y re-elaboración.

- Desarrollo grupal de propuestas de micro-experiencias que posibiliten a cada grupo de alumnos realizar prácticas, de modo rotativo, en todas las áreas del curriculum.

- Elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TIC disponibles en las micro-experiencias de enseñanza.

- Organización de instancias de trabajo que permitan poner en común las experiencias de los alumnos, con sus dificultades y logros, como también proponer estrategias para abordar problemáticas pedagógicas y sociales detectadas.

Unidad Curricular:

RESIDENCIA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Diseño, enseñanza y evaluación: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales

-Taller-

Ubicación en el plan de Estudios: 4° año

Carga horaria: 255 horas cátedra

Régimen de Cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

Esta unidad curricular se propone atender a la formación docente a través de la práctica de residencia. Se entiende por Residencia al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la institución formadora y las escuelas asociadas.

Como nota distintiva se reconoce la intencionalidad de configurar un espacio socioinstitucional que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

Se significa la Residencia, desde una visión que remite al aula contextualizada en relación a lo institucional y lo social más amplio, por entender las prácticas docentes como prácticas sociales situadas.

En la Residencia se propone asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto al qué, cómo, por qué y para qué de las prácticas en las que participa.

De este modo, se plantean como propósitos formativos de esta instancia:

- Establecer vinculaciones entre la formación del instituto formador y la experiencia laboral de las escuelas destino –Escuelas Asociadas- de la residencia donde se insertan los futuros docentes.
- Configurar el rol docente a partir del efecto socializador de la práctica y de la integración de los saberes científicos.
- Analizar factores intervinientes en el diseño de propuestas didácticas y su puesta en práctica para producir toma de decisiones coherentes, fortaleciendo la reflexión acción.
- Desarrollar un saber hacer práctico que incluya modelos de intervención didáctica innovadores fundamentados desde un modelo integrador.
- Asumir la responsabilidad propia del desempeño del rol docente: como sujeto social, que comprenda su campo de intervención.
- Favorecer procesos de reflexividad que promuevan tomas de decisiones fundadas respecto a las prácticas de residencia y procesos de reconstrucción crítica de las propias experiencias.
- Generar trabajo colectivo y comprometido con la propuesta cultural del contexto de trabajo.
- Comprender la práctica educativa como lugar para comprender y producir conocimientos.

- Construir un espacio institucionalizado y curricular que favorezca la construcción del pensamiento práctico en todas sus dimensiones.

Propuestas de contenidos

En esta etapa se integrarán los contenidos aprendidos a lo largo de toda la carrera, tanto en la Formación General como en la Formación Especializada, seleccionando y organizando los marcos teóricos pertinentes para grados y alumnos en contextos situados. Para ello será importante recuperar:

- Marcos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje.
- Saberes disciplinares.
- Diseño de la enseñanza. Organización del trabajo en las escuelas asociadas.
- Diagnóstico institucional.
- La organización del trabajo en el aula.
- El diseño de proyectos de unidad y áulicos: selección y organización de estrategias didácticas y de evaluación; organización de actividades previas a la enseñanza.
- Actividades extracurriculares, organización de actos escolares y de actividades de recreación. Organización de otras actividades que resultaren de las necesidades planteadas desde la práctica misma y que hacen a la construcción del rol docente.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica IV

La práctica y residencia constituye el ámbito privilegiado para la integración teoría – práctica. Sus funciones básicas son las siguientes:

- Ser mediadora entre los saberes curriculares y el saber práctico.
- Ser momento estructurador de la práctica y su profesionalidad.

La residencia se organiza en la modalidad de taller, estructurado en instancias teórico prácticas interdependientes que estarán a cargo del profesor de residencia, de los profesores de las distintas áreas y del docente orientador, que se desarrollarán en escuelas de diferentes características y contextos y en el instituto formador.

El alumno residente asumirá sistemática y gradualmente tareas de enseñanza en la Escuela Asociada. Las mismas implican acciones de:

Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las prácticas en las áreas curriculares de: Lengua, Matemáticas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; esta integración se realizará en una secuencia progresiva en cuatro etapas; destacando que cada una de ellas implica el desarrollo de tres momentos integrados, a saber:

a) Aproximación diagnóstica institucional

El alumno apelará a los marcos teóricos e instrumentos construidos desde la Práctica I, II, y III y en todo su trayecto formativo. Esto les permitirá desentrañar en la escuela asociada los procesos, las relaciones, los conflictos y la cultura institucional que le confieren a la institución una matriz de comportamiento que servirá de marco para contextualizar sus prácticas pedagógicas.

Esta mirada hacia el interior de la escuela debería contemplar factores tanto externos (contexto sociocultural de la institución) como internos (clima institucional, sistema normativo, modelos curriculares vigentes, concepciones teóricas que subyacen a las prácticas docentes, entre otras), como así también las representaciones que los docentes tienen acerca de su propio rol, de sus alumnos, de la escuela.

b) El diagnóstico áulico

El alumno residente se pondrá en contacto con el grupo clase para observar su configuración, códigos, vínculos y, fundamentalmente, los conocimientos previos y estrategias didácticas y cognitivas utilizadas en aquella disciplina o disciplinas en las que se desempeñarán.

c) El diseño de la intervención didáctica: práctica intensiva en el aula

Este proceso se realizará primero en un área de currículo como práctica docente intensiva en el aula. Luego, se irán incorporando sucesivamente las restantes áreas. De esta manera, los alumnos irán asumiendo su responsabilidad progresivamente hasta hacerse cargo de un grado.

Como este trayecto tiene la modalidad de taller, en el instituto formador se recuperarán, para el proceso de evaluación, las producciones referidas a:

- los informes sobre las etapas diagnósticas institucionales y áulicas
- las instancias de reflexión sobre la práctica y sobre el rol docente
- los ateneos en los que participaron los alumnos, en los que se busca recuperar el abordaje de casos definidos a partir de experiencias significativas y problemas de enseñanza propios de las prácticas de residencia.

Otras problemáticas emergentes de la práctica, serán sumadas al proceso evaluativo.

Los seminarios de la Formación Específica se integran al Campo de la Práctica a través del tratamiento de temáticas que son transversales al desempeño del rol docente y que pueden tener variadas formas y tiempos de cursada, por ejemplo: bimestrales, en la interfase de Residencia, como otra temática emergente de las distintas problemáticas y contextos o de desarrollo cuatrimestral, como grupos de discusión integrados a las problemáticas emergentes de la práctica en contextos específicos

CAMPO
DE LA
FORMACIÓN ESPECÍFICA

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

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

Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. El carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza en las alteraciones y modificaciones de los tiempos actuales son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta difícil situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), sobre cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo y tratar de lograr, así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, también, desde la Formación Específica.

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

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

Los numerosos planteos emergentes señalan la necesidad de incluir en la educación básica una serie de aprendizajes imprescindibles a la hora de pensar qué significa hoy ser una “persona educada”. Temas como “educación vial”, “educación sexual”, “educación ambiental”, por citar algunos ejemplos, refieren a conocimientos y valores que no responden a una disciplina particular sino cuyo abordaje requiere de los aportes de diferentes campos.

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

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza; no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico, en parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción y requiere manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción: el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

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

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel primario.
2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.
3. Los sujetos del aprendizaje correspondientes a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.

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

Unidad Curricular:

PROBLEMÁTICA CONTEMPORÁNEA DEL NIVEL PRIMARIO

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2° cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

En las actuales condiciones, el cumplimiento con la obligatoriedad establecida por Ley es un desafío para las Instituciones Educativas; la realidad actual nos muestra que con lo normativo únicamente no basta: "*uno de los signos más destacados en la expansión del sistema es el elevado índice de cobertura alcanzado especialmente en el nivel de la enseñanza primaria, que conducen a una situación paradójica: mientras por un lado, el sistema logra garantizar el acceso de sectores sociales clásicamente excluidos, el mismo sistema, y más particularmente la escuela, se muestra incapaz de retenerlos a poco de haberlos incorporado*"¹⁴. Resulta difícil garantizar no sólo el ingreso, permanencia y egreso del alumno, sino también el aprendizaje de saberes que le permitan desenvolverse en la sociedad. Existen ciertas variantes que se deben tener en cuenta: no todos los alumnos tienen el mismo punto de partida, ya que entran en juego distintas situaciones como ser: carencias socioeconómicas, marginalidad cultural, ingreso temprano de niños al mundo del trabajo, falta de acompañamiento familiar en cuestiones relacionadas con la escuela, etc.

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

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

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

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

Abordar todas estas problemáticas como parte de la escolaridad primaria, significa reconocer que el acto de enseñar es un acto eminentemente *político*, que va mas allá del

¹⁴ 'Ezpeleta, Justa. "Factores que inciden en el desempeño docente: Las condiciones de trabajo de los maestros". Diseño de investigación, 1987, pág. 1. La OREALC encomendó a Justa Ezpeleta, la coordinación del estudio, quien elaboró el diseño.

tecnicismo, que no acepta recetas, y que no se agota solo en las actividades de enseñanza; establece de hecho la necesidad de que el docente reconozca las características de la gramática escolar de este nivel educativo, observando los cambios en el uso del tiempo y el espacio escolar, la vida cotidiana en las escuelas, la idiosincrasia y culturas institucionales, entre otros aspectos, por cuanto el trabajo del docente está atravesado por condiciones institucionales y extrainstitucionales que influyen, recorren y comprometen su rol .

Se piensa en un egresado que como persona, ciudadano, pero fundamentalmente como educador sea capaz de:

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

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

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

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

Propuesta de contenidos

Identidad Socio - Política - Cultural del Nivel Primario

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

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

Gramática escolar y modalidades de educación.

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

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

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

Problemáticas de la escuela primaria

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

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

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

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

Orientaciones para la enseñanza.

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

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

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

Sugerencia bibliográfica:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SIEDE, I. (2002) *Discriminación*. Serie Los problemas sociales y la escuela. N° 2, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina

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

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

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

Unidad Curricular:

SUJETO DEL NIVEL PRIMARIO

- Materia -

Ubicación en el plan de estudio: 2º Año

Carga horaria: 128 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

La unidad curricular Psicología del Sujeto del Nivel Primario requiere un abordaje propio de la etapa para la que se forma.

En líneas generales, las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, y han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente¹⁵.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; hoy se habla de infancias, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea entre otras variables.

En consecuencia, se hace difícil encontrar una única respuesta a las preguntas ¿qué es un niño? o ¿qué edades definen el inicio y los límites de la infancia? Se considera que la edad no constituye hoy un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos los niños, en todo tiempo y lugar. Desde esta perspectiva, se constituye como el resultado de un proceso de construcción social que se define por su base cultural.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos. En este sentido se ve como deseable contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación infantiles. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate, colaborarán a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador¹⁶.

Tradicionalmente, la Psicología del Desarrollo se centraba en el estudio de los procesos de cambio psicológico que ocurrían en las personas a lo largo de su vida e indagaba no sólo cuándo sino cómo se encontraba organizado internamente el mismo.

¹⁵ Enrique Palladino (2006) "Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje" Espacio Editorial Buenos Aires

¹⁶ Lineamientos Curriculares Nacionales (2008)

Desde lo sociocultural se entiende al concepto de desarrollo "...como las transformaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúan y las prácticas culturales. El desarrollo infantil implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al niño. Por ello, es esencial considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo..."¹⁷

El futuro docente más que explicar a partir de estas diferentes teorías, que el desarrollo tiene lugar, es necesario que comprenda e identifique las diversas circunstancias por las que el desarrollo sigue un curso u otro.

El desarrollo está construido sobre las transformaciones y los ritmos intrínsecos a la vida; lo que necesita explicación es la dirección del cambio y los patrones de la vida que organizan el cambio en direcciones específicas...¹⁸

Citando a Vygotsky, es deseable que el futuro docente se concentre, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo por el cual las formas superiores se constituyen y posibiliten desde ellas los diferentes aprendizajes

Criterios para la selección de contenidos

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

- Analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos
- Comprender cómo incide la diversidad de contextos en las cuales viven los niños en su singular proceso de desarrollo.
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.

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

- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
- Mudar las teorías implícitas sobre la infancia por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto

C- Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan al alumno de profesorado

- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas, las transformaciones epistemológicas tiene un carácter instrumental y, deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los sujetos reales.

¹⁷ Bárbara Rogoff (1998), "Aprendices del Pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social", Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Argentina

¹⁸ Bárbara Rogoff (1998) Op. Cit.

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

- Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- Analizar los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

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

Propuesta de contenidos

Psicología del desarrollo del sujeto del Nivel Primario

Dimensión antropológica: de la herencia biológica al desarrollo humano.

Dimensión social e histórica y cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto.

Dimensión psicológica; desarrollo del yo. Identidad, Origen del Psiquismo.

Otros aportes: Etología: interacción entre organismo y medio. Enfoque ecológico del desarrollo: Bronfenbrenner. Aportes de la Etnografía al estudio del desarrollo humano.

Abordaje focalizado en el sujeto del Nivel Primario.

Perspectivas psicosociales de las distintas etapas evolutivas. El ciclo vital.

Aportes de las teorías psicoanalíticas. Los niveles de complejidad y organización del psiquismo. El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. Procesos de socialización. Desarrollo social vincular. Procesos cognitivos básicos y desarrollo de las funciones superiores (Bruner, Vigotzky, Azcoaga, Wertsch, otros). Teorías de la mente.

Teorías del desarrollo de la inteligencia (Piaget, Bruner, Vigotzky, Garner, otros)

Adquisición de la función simbólica y el desarrollo del lenguaje. (Chomsky, Piaget, Requejo, Bruner, Schlemenson) El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Conocimiento y desarrollo moral. (Piaget, Kohlberg).

Los Sujetos de la Infancia

Sujeto, individuo, persona. Las concepciones acerca del niño. La niñez en las diferentes edades históricas. Mitos y leyendas de la Infancia. Las nuevas infancias. Graves problemáticas de la infancia hoy. Lo individual y el contexto sociocultural. Ruralidad, Bilingüismo y Multiculturalidad

La importancia del lenguaje en la constitución de la subjetividad.

Sujetos y escuela

Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo.

La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y Subjetividad Moderna. Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento

Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos y la incidencia en la constitución de subjetividad. Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos.

Sujeto resiliencia y educación.

Sujeto, familia, cultura

Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones entre familia y

escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de los varones y las mujeres. La cuestión de género

Las culturas y los procesos de subjetivación. Escenarios de expulsión social y subjetividad. Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad. La construcción multimodal de la identidad en los *photologs*.

Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto.

Los diferentes contextos; urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc.- Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura; El cuidado de la salud.

Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato infantil, abusos. Escuela primaria y subjetividad.

Orientaciones para la enseñanza

Las estrategias sugeridas para trabajar en la presente unidad curricular tienen como finalidad preparar al alumno/a para la lectura y escritura de la disciplina de modo que puedan comprender y aprender con los textos que se les acercan y que no forman parte de sus lecturas habituales.

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

- presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.
- proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.)
- proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas
- propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:
 - a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.
 - b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos
 - c) discutir, opinar, desnaturalizar.
- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados
- propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Sugerencia bibliográfica

AISENSEN, D.; CATARINA, A. y otros (2007) *Aprendizaje, sujetos y Escenarios*. Ediciones novedades Educativas. Buenos Aires

ALVARADO M. y GUIDO H. (s/d) *Incluso los niños. Apuntes para una estoica de la infancia*. Producción editorial Julio Callao. Buenos Aires.

AUYERO, J. Y OTROS (2000) *Desde abajo: la transformación de las identidades sociales*. Editora Svampa Maristella. Buenos Aires.

BRUNER, J (1988) *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ediciones Morata. Madrid.

BRUSSET, B (1994) *El desarrollo libidinal*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires.

CASAS FERRAN (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Editorial Paidós Barcelona.

- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2004) *Chicos en banda*. Editorial Paidós Buenos Aires.
- ERIKSON, E. (2000) *El ciclo vital completado*. Editorial Paidos Buenos Aires.
- GIBERTI, E. (2005) *La familia a pesar de todo*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires.
- GONZALES REY, F. (2002) *Sujetos y Subjetividad: Una aproximación histórico cultural*, Editorial Thompson México.
- LARROSA, J. (1995) *Escuela poder y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta Madrid.
- MAHLER, M. (s/d) *Estudios II. Separación individuación* Editorial Paidós Buenos Aires
- MIRANDA CASAS, A. (1999) *Teorías actuales sobre el desarrollo: Implicancias educativas*. Editorial Aljibe
- PUIGROS, A. (1999) *En los límites de la educación; niños y jóvenes del fin de siglo*. Editorial Homo Sapiens Rosario
- REQUEJO, M. (2006) *Lingüística social y autoría de la palabra* Ediciones cinco. Argentina.
- ROGOFF, B. (1998) *Aprendices del pensamiento. Cognición y Desarrollo*. Editorial Paidos.
- SCHLEMENSON, S (2005). *El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres de niños pequeños*. Noveduc, Buenos. Aires
- (2005) *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Editorial Paidós. Argentina
- SPIEGEL, A. (COORD.) (2007) *Nuevas tecnologías, saberes amores y violencias: construcción de identidades dentro y fuera de la escuela*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- WELMAN HENRY (1994) *Desarrollo de la teoría del pensamiento en el niño* Editorial Desclée de Brower
- WINNICOT, D. (1984) *La familia y el desarrollo del individuo*. Editorial Paidos. Buenos Aires

Unidad Curricular:**EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL****- Seminario-taller -****Ubicación en el plan de estudios: 3° Año****Carga horaria: 64 horas cátedras****Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2° cuatrimestre -****Propósitos formativos de la unidad curricular**

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Las instituciones educativas, en su función formativa ofrecen conocimientos científicos actualizados, herramientas y experiencias que permitan la construcción de una sexualidad integral, responsable de la promoción de la salud, de equidad e igualdad.

Dada la complejidad inherente a la definición y tratamiento de una Educación Sexual Integral, este Seminario-Taller propone un abordaje multidisciplinar y pluriperspectivo, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos.

Así, la incorporación de esta unidad curricular a la carrera de formación de Profesores para el Nivel Primario plantea los siguientes propósitos formativos:

- Posibilitar a los futuros docentes la comprensión del concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- Formar un docente que promueva la prevención de los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva, en particular.
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades básicas requeridas para su transmisión a niños y adolescentes.
- Preparar a los futuros docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria que favorezca las capacidades relativas al cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as otros/as.

Criterios para la selección de contenidos

En el contexto de estos lineamientos curriculares se entiende por educación sexual al conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimientos sobre aspectos de la sexualidad (biológica, cultural y normativa), según las características de las distintas etapas con el propósito de generar actitudes positivas frente a la misma.

La educación sexual no puede definirse de una forma unívoca. Por el contrario, ha asumido múltiples significados construidos en el marco de disputas y debates que se fueron librando, en particular, a lo largo del siglo XX. Es una cuestión que involucra no sólo políticas educativas sino también de salud y sociales en general, constituyendo un campo de controversias en el que se articulan y enfrentan diversos discursos sociales como el discurso médico, religioso, jurídico, educativo. En este sentido, es una problemática que se resiste a ser abordada desde un único campo disciplinar, así como también a ser una cuestión que sólo corresponde a determinados ámbitos como la sexología o el saber médico.

En esta propuesta, los contenidos se han seleccionado a partir de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral aprobados por Resolución CFE N° 45/08. Cabe señalar que los mismos se enmarcan en una perspectiva que atenderá a la promoción de la salud, el enfoque integral de la educación sexual, la consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho y la especial atención a la complejidad del hecho educativo.

De acuerdo con la normativa mencionada, si la escuela representa el escenario institucional previsto por el Estado para garantizar dicha educación, tanto los docentes como los equipos de gestión pasan a ocupar un rol protagónico porque son los encargados de ofrecer a los alumnos y alumnas las oportunidades formativas integrales en la temática. En este sentido, se parte del supuesto de que si bien los docentes no serán expertos que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI, existen contenidos consensuados que éstos deberán estar en condiciones de enseñar, en variadas situaciones y mediante estrategias didácticas pertinentes a cada una. En tal sentido, los futuros docentes deberán comprender que la Educación Sexual no es sinónimo de información biológica y fisiológica, sino que debe integrar, de modo transversal, los aspectos y dimensiones diferenciales que la constituyen; desde el aporte de las diferentes disciplinas que conforman el currículo escolar del nivel, considerando los niveles de complejidad propios, según edades, saberes, intereses e inquietudes de los estudiantes.

Conforme a ello, se han seleccionado los contenidos que se explicitan a continuación.

Propuesta de contenidos

Sexualidad Integral

Conceptos y concepciones de la Educación Sexual. Saberes que se reconocen como parte de este campo. Destinatarios de la Educación Sexual y actores sociales legitimados para enseñarla. Rol de la familia, el Estado y otras instituciones.

Educación Sexual Integral desde el cuidado de la salud

Introducción a la sexualidad y sus vínculos con la salud. Concepto de salud como proceso social complejo, derecho de todos y construcción subjetiva. Salud y calidad de vida. El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, integrando las dimensiones que la constituyen. Los métodos anticonceptivos y la regulación de la fecundidad. Prevención del embarazo precoz. Promoción de la salud sexual y prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

La Educación Sexual Integral en el Nivel Primario

Análisis de la Ley N° 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable: responsabilidad del estado de garantizar a la población el acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados a dichos temas-Ley N° 26.206 de Educación Nacional: responsabilidad de estado, a través del Ministerio de

Educación de la Nación del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE N° 45/08. Responsabilidades, alcances y límites que competen a la escuela. Lugar de la Educación Sexual Integral en el currículo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

La enseñanza de la sexualidad en el Nivel Primario. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características. La identificación de situaciones que requieren e la ayuda de un adulto.

Los derechos humanos. La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros. La problemática de género y sexualidad en el nivel. Estereotipos y prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres.

La sexualidad como eje transversal en el Nivel Primario. El lugar de los proyectos integrados en la enseñanza de la sexualidad.

Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación, videojuegos, publicidades, dibujos animados. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

Alcances de una formación integral de la sexualidad

Importancia de la información, los sentimientos, las actitudes, valores y habilidades necesarias para el ejercicio responsable de la sexualidad. Relaciones y vínculos con los otros. Enriquecimiento de distintas formas de comunicación. Los sentimientos y su expresión. La tolerancia. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración.

Orientaciones para la enseñanza

Se deberá atender, como criterios generales, a la promoción de la salud, a un enfoque integral de la educación sexual, a la consideración de la dignidad de las personas como sujetos de derecho y a la atención a la complejidad del hecho educativo.

La complejidad e integralidad del aprendizaje social de la sexualidad, tal como se plantea, requiere de la escuela y sus docentes la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes que como adultos/as se comunican, se transmiten. En ese sentido, hay palabras, manuales y libros, gestos, uso del espacio, órdenes y silencios que indican, que dicen y transmiten concepciones sobre la sexualidad que van "formando", entre otros agentes socializadores, a niños/as y adolescentes.

Así, resulta conveniente que la escuela reconozca la existencia y presencia de otros agentes socializadores que participan y acompañan de diversas maneras el proceso de construcción de la sexualidad. Agentes socializadores directos como familias, grupos de pares, adultos/as significativos, instituciones y organizaciones socio comunitarias, y agentes socializadores indirectos como medios audiovisuales, TV, radios, Internet, medios gráficos, etc. En este sentido, será pertinente la elaboración y diseño de estrategias y acciones, destinadas a analizar críticamente y reflexionar sobre la información brindada por estos últimos.

Por lo tanto, se sugiere:

- El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos sociales, biológicos, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.
- La creación de un clima propicio para el establecimiento de relaciones afectivas en el aula, generando situaciones que permitan problematizar las propias perspectivas, evitando juicios de valor, en actitud respetuosa hacia los distintos posicionamientos respecto al tema.
- El diseño de estrategias que permitan generar situaciones grupales para comprender y explicar los sentimientos personales e interpersonales y la participación en diálogos y reflexiones sobre

situaciones cotidianas en el aula donde se ponen de manifiesto prejuicios y actitudes discriminatorias.

- El análisis crítico del tratamiento que realizan los medios de comunicación acerca de las problemáticas vinculadas a la sexualidad en general, y a su relación con la escuela, en particular.

- Análisis reflexivo de bibliografía, documentos curriculares y textos que aborden la temática.

- Requerir el aporte de diferentes áreas o disciplinas, con la participación de especialistas pertenecientes a las mismas, especialistas médicos, miembros de instituciones públicas o privadas vinculadas a la temática.

Sugerencia bibliográfica

Ley 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Resolución del CFE N° 45/08.

BALAGUÉ, E. (1994) *Orientaciones y aportes para la educación sexual*. Fundación Nuevaamérica, Bs. As.

BARRAGÁN MEDERO, F.; BREDY DOMÍNGUEZ, C. (1996) *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Díada, Sevilla.

CANCIANO, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación*. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

DONINI, A. et. al. (2005) *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Novedades Educativas, Bs. As.

EPSTEIN, J. (2000) *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid.

FERNANDEZ, A. (1999) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión, Bs. As.

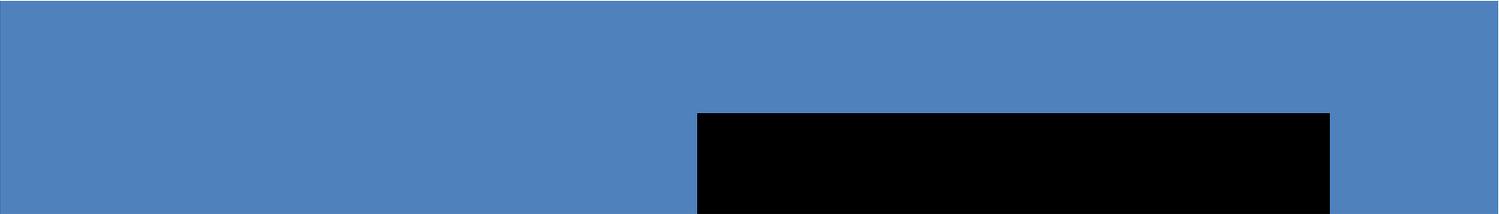
FIGUEROA PEREA, J.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Y. (2000) *Programas de salud y educación para poblaciones adolescentes: una perspectiva ética*. FLACSO/Gedisa, España.

GENTILI, P. (Coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Bs. As.

GIBERTI, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G., ALONSO, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós, Bs. As.



EDUCACIÓN ARTÍSTICA

FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del área recupera los aportes que enmarcan los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria (CFE 24/07) y se elaboran a partir del trabajo conjunto de especialistas en los diferentes lenguajes artísticos.

Estas recomendaciones toman además como marco: a) principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional y, en lo particular de la Educación Artística, recogen lo expresado en el capítulo VII (art. 39) donde se establece que “la educación artística comprende: la formación en distintos lenguajes artísticos para niños/niñas y adolescentes, en todos los niveles y modalidades(...); b) los grandes lineamientos teóricos y filosóficos del arte en la contemporaneidad; c) las líneas teóricas sobre la que asienta la educación artística actual.

El arte y la educación artística en la contemporaneidad

Dentro de este proceso elaborador de nuevas interpretaciones del mundo, la cultura y el hombre, el concepto de arte se ha apartado del propuesto por la visión moderna, que concebía al mismo como el producto de un individuo genial que se *expresa* a través de y *crea* una obra de arte desde la profundidad de su subjetividad, para instalarse en una dimensión interpretativa¹⁹, llevada a cabo tanto por el productor de la obra artística como por el público receptor de la misma. Esto en función de la conceptualización del arte como un elemento simbólico portador de múltiples significaciones. Se quiebra además con los sueños redentores de las vanguardias, oponiéndose a las posturas extremas y guardando en el desván del olvido, las aspiraciones de transformación del mundo.

En el ámbito de la producción artística, se establecen nuevos modos de construir la obra artística. Hoy el arte ha entrado en la dimensión de lo efímero, en una propuesta de obra abierta, en una revalorización del fragmento que vale por sí mismo y no como una porción de la totalidad. También se incluyen nuevas herramientas tecnológicas que proponen poéticas diferentes alejadas de los planteos tradicionales, los que a su vez siguen desarrollándose paralelamente a los nuevos.

Como correlato a estas profundas transformaciones en el campo del conocimiento y del arte, en la educación artística también se han producido cambios que implicaron un alejamiento de otras concepciones de la enseñanza tales como la “libre expresión” que asentaba sus bases conceptuales fundamentalmente en las etapas evolutivas y en la libre expresión de la subjetividad, o como entretenimiento, o como un “hacer” por lo que se daba énfasis al aspecto técnico, para alojarse en una propuesta en la que prevalecen fundamentalmente tres aspectos: la crítica, el hacer y el contexto dentro del que surgen las obras de arte. De esta manera la enseñanza del arte se funda en el conocimiento y el análisis de los distintos aspectos, simbólicos, técnicos, históricos, culturales y sociales en los que se asienta la actividad artística, y de los que surgen enriquecidas la expresión, la creatividad y la interpretación. En función de esta nueva conceptualización del arte, se incluyen a los diferentes lenguajes artísticos como estructuras disciplinares dentro de la educación sistematizada.

Si se considera al arte como un lenguaje en general, y a las distintas disciplinas del mismo como lenguajes singulares que se constituyen en función de códigos diversos (musical, plástico, corporal), por una parte, y como un elemento simbólico, por la otra; el arte, en la cultura, ocupa un lugar igualitario con las ciencias, el lenguaje, la tecnología, etc. Esto es, el arte se plantea como una categoría cultural autónoma que se hace cargo del mundo cultural desde su propio punto de

¹⁹ Se usan los términos interpretativa y/o interpretación en función del concepto de arte que se desarrolla a partir de la década de 1980 que plantea al mismo como *interpretaciones*. Esta concepción se enfoca desde la hermenéutica filosófica, desde la sociología de la recepción, y desde la semiótica fundada en el signo triádico de Peirce que da por sentado que el arte es *lenguaje*. En esta última línea interpretativa asienta el concepto de arte como lenguaje que proponen los lineamientos curriculares elaborados por el INFD.

vista y sus mensajes, aunque polisémicos, son tan importantes y válidos como el de cualquier otra actividad humana. En función de esta conceptualización, se hace indispensable que el futuro docente de Nivel Primario tenga una aproximación a tales lenguajes artísticos, para adquirir la cosmovisión estética y artística indispensable para poder acercarse a una comprensión general del mundo en el que vive él y al que pertenecen también sus alumnos.

Este acercamiento estará fundado en la adquisición de las herramientas estético-artísticas necesarias para la comprensión del arte en general, y de sus distintas disciplinas en particular. En función de esto es necesario que se inicie a los alumnos teniendo en cuenta: a) la interpretación de la obra artística, por lo que se tendrá que interiorizar en las características y el manejo de los distintos códigos artísticos y sus posibles sentidos; b) la contextualización de la obra en los distintos momentos históricos, culturales y sociales en los que fue originada, basándose en el pluralismo estético y artístico, que considera que los conceptos estéticos y el hacer artístico varían en función de los distintos momentos históricos culturales, al realzar y plantear valores diferentes, a fin de que pueda darse un acercamiento más profundo con la intencionalidad con que fue producida la obra. Esto trae aparejado un enfoque multidisciplinario; c) el hacer artístico, esto es, acercarlos a la experiencia personal de la producción de distintos tipos de trabajos utilizando cada uno de los lenguajes propuestos (plástica, danza, teatro, música), para lograr una apropiación enriquecedora de las obras artísticas; d) el arte infantil con sus características propias y especiales como así también con la valoración singular que lo tipifican, puesto que el niño no hace "arte" en igual nivel que el artista, lo que hace son producciones con valor estético relacionadas con las capacidades comunicativas diversas en función de la edad.

Este enfoque dará lugar a que los alumnos comprendan que tanto las obras artísticas como las concepciones de arte, sufrieron cambios a lo largo de la historia del arte y del pensamiento estético, por lo que el sentido que se les da en la actualidad es relativo, ya que está referido a las cosmovisiones del momento histórico en el que vivimos. Esto por otra parte servirá para que los mismos comprendan que lo que hoy creemos, pensamos y afirmamos sobre las categorías planteadas, es propio de nuestra época, que antes fue distinto y que en el futuro también puede variar. Tal comprensión permitirá la construcción de un espíritu flexible y crítico. Por otra parte, esta actividad interpretativa pondrá en evidencia que, así como el arte nace influenciado por el contexto histórico-cultural en el que se desarrolla, también la obra artística es generadora de cultura, pues es capaz de producir sentidos singulares que influyen en el pensamiento estético de cada época, por lo tanto el arte es también generador de conocimientos que influyen en el pensamiento humano.

En función de lo expuesto, surge con claridad que, en este mundo contradictorio y fecundo en el que está inserto el futuro docente, la adquisición de conocimientos artísticos es indispensable para la inserción, comprensión y modificación del mismo, debido a que la formación del docente debe contribuir al cuestionamiento y transformación de las matrices de aprendizaje (culturales, sociales, corporales, artísticas, etc.). De esta manera la educación artística, junto al resto de las otras áreas que conforman el currículum, constituyen una oportunidad para alcanzar competencias complejas, que permiten desarrollar un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de significados y la elaboración de mensajes significativos sobre la realidad en su totalidad.

En este sentido se coincide con Nora Ros cuando afirma:

Gracias al avance de los elementos multimediales y de comunicación estamos rodeados de infinidad de mensajes que involucran lo artístico, algunos de ellos son directos y de fácil lectura pero existen muchos otros donde subyacen diversos elementos de doble lectura, donde el significado y el significante se encuentran "alejados" donde subyacen diversos elementos ideológicos complejos que es necesario analizar ya que están adheridos a valores culturales que no siempre coinciden con el tipo de sociedad que queremos. En este sentido se puede considerar al arte como un medio específico de conocimiento ya que nos permite conocer, analizar e interpretar producciones estéticamente comunicables mediante los diferentes lenguajes

*simbólicos (corporales, sonoros, visuales, dramáticos, literarios) y es aquí por lo tanto donde entran en juego los procesos de enseñanza aprendizaje.*²⁰

La Educación Artística en la formación del docente.

Si bien el debate contemporáneo en torno al arte – educación pareciera haber superado algunos posicionamientos respecto del valor y función pedagógica de la enseñanza artística en las escuelas de formación común, aún subsisten en las propuestas educativas, tal como lo plantean los Lineamientos Curriculares elaborados por el INFD, concepciones que consideran al arte desde diversidad de posicionamientos. Estas se advierten aún en fundamentos que insisten en la necesidad de la enseñanza artística en las escuelas, pero que, desde la praxis, provocan las críticas y debilitamiento respecto de los modelos de enseñanza basados en supuestos paradigmáticamente diferentes.

Si bien los componentes emocional, afectivo, el dominio de habilidades técnicas y el pensamiento creativo están implicados en los procesos de producción artística, no se trata de dominios exclusivos de este campo, como así también, no son los únicos que integran y se desarrollan dentro del ámbito del arte y la educación artística.

La propuesta de Educación Artística que se formula en el presente diseño curricular, se sustenta en considerar que es posible el desarrollo de procesos formales de enseñanza que suponen aprendizajes de contenidos mediados por un docente que enseña, en tanto y en cuanto se considera y define al arte como conocimiento que hace posible la comprensión e interpretación de una realidad compleja para la construcción de la identidad propia y social. Esto implica, a la vez, el reconocimiento de las particularidades y especificidades que configuran cada uno de los lenguajes que conforman el área.

La definición del área supone la alfabetización en términos de manejo de la metáfora, la lectura y apropiación de significados y los valores culturales implicados en la comprensión del mundo y de los procesos históricos que dan sentido a los cambios y transformaciones propias de la contemporaneidad, desde las lógicas que configuran cada una de las disciplinas artísticas. A partir de estos procesos, es probable que el futuro docente construya sus interpretaciones sobre las producciones artísticas y las implicancias de ello en la educación. En este sentido, los lineamientos del INFD plantean el interrogante en torno a *si la educación puede constituir un canal de redistribución de bienes materiales y simbólicos a través de la formación de sujetos que puedan acceder a los mismos (...)*²¹.

Se coincide en que la alfabetización en los diferentes lenguajes resulta fundamental para posibilitar el análisis crítico de lo que subyace en las formas de comunicación masiva, en lo que impone el mercado, porque puede brindar estrategias de lectura, de análisis crítico y, porque es propio del arte la búsqueda de sentidos sugeridos y/o eludidos que hacen posible desentrañar la metáfora, para luego ser capaces de elegir y superar la reproducción del orden hegemónico que atraviesa la vida social del presente.

El conocimiento artístico como derecho debe y puede estar al alcance de todos, especialmente en la formación que se imparte en formación docente para hacer realidad lo expresado en el capítulo VII (art.39) de la Ley de Educación Nacional y porque se constituye en una oportunidad para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas.

²⁰ ROS, Nora “El lenguaje artístico, la educación y la creación” en Revista Iberoamericana de educación. <http://www.campus-oei.org/revista>.

²¹ INFD (2008), *Recomendaciones curriculares para la elaboración de Diseños Curriculares, Prof. Educ. Inicial*, pág. 101

Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA

EXPRESIÓN CORPORAL

- Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º Cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

En el caso de la expresión corporal, el medio utilizado para poner en contacto mundos interiores y relacionarse con el mundo exterior es el cuerpo a través de las percepciones sensoriomotoras. Resulta necesario entonces hacer conscientes concepciones que sobre él imperan, sobre todo cuando condicionan en forma limitante las posibilidades de su desarrollo en los sujetos de nivel primario. Esto es importante ya que, por ejemplo, desde una mirada crítica de la historia del arte, es posible advertir cómo ésta no se ocupó de la danza y de la expresión corporal como ramas del arte. Hay un problema de fondo: el europeo se divorció de la hermandad de cuerpo y espíritu y tendió a olvidar el cuerpo, cuando no a despreciarlo. Como consecuencia de esta concepción, la cultura (y sorprendentemente la cultura escolar) en la que muchos maestros han sido educados, ha relegado los mensajes del cuerpo a silencios y ocultamientos y esto ha impactado no solamente en la formación personal sino en la formación profesional inicial de los maestros. Entonces, revisar los supuestos manifiestos y latentes en los que éstos se encuentran posicionados resulta fundamental para que, a partir de esta "ruptura"²² se pueda, al decir de Brousseau, "alcanzar una instancia a-didáctica"²³. Siguiendo su propuesta, la finalidad de la didáctica sería propiciar un momento en el que el alumno ya no dependa de la autoridad docente sino que pueda usar y jugar con sus conocimientos sustentado en su propio juicio.

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

Se considera indispensable que el futuro docente tenga una aproximación a los lenguajes artísticos, en particular a la Expresión Corporal, para adquirir la cosmovisión estética y artística indispensable para poder acercarse a una comprensión general del mundo en el que vive él y al que pertenecen también sus alumnos. Esto permitirá construir un pensamiento crítico, desarrollar la sensibilidad, estimular la percepción, potenciar la creatividad, nutrir la imaginación, propiciar las diferentes miradas, invitar a la curiosidad y desestructurar el pensamiento lineal permitiendo una infinita variedad de resoluciones a un mismo problema. De esta manera, conocerá y

²² En el sentido bourderiano.

²³ Citado en Otega, Facundo (2007) "Conocer lo social: investigación y enseñanza". Artículo escrito para el Postítulo en Investigación Educativa desde un enfoque socio-antropológico. C.E.A., U:N.S.E., pág. 11.

reconocerá en los niños la importancia del trabajo de lo corporal y, a través de él, sus posibilidades de desarrollo sensorio-perceptivo-motrices, a la vez que valorará con sentido de integración bio-comunicacional su carácter socializador.

Esta unidad curricular:

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

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

Criterios para la selección de contenidos

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

- En torno a la *apreciación*: la comunicación corporal, no se inicia en la vista sino en las sensaciones, en la percepción y en el permiso que el docente en formación se da a sí mismo “para incursionar delicada y dedicadamente bajo la piel, como una metáfora del conocerse y reconocerse en la intimidad del sí mismo”²⁴. Es fundamental propiciar el contacto directo del sujeto con obras artísticas y producciones culturales (de diversos orígenes), con la naturaleza y con el propio cuerpo como también la apreciación reflexiva y crítica del contacto mediado por la tecnología.

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

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

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

Para la selección de contenidos que orienten la experimentación artístico-corporal, se deberá tener presente el nivel expresivo en relación con la etapa y la edad cronológica, tanto como con el ambiente de donde proviene cada niño. Resulta necesario contemplar la particularidad de la zona, por ejemplo, rural o urbana de producción y vivencia estética, incluso

²⁴ Recomendaciones de Diseño Curricular del equipo regional para la unidad curricular “Sujeto, cuerpo y movimiento”. Pág. 4.

según sea la provincia, región y/o país. También atender las recomendaciones que ofrecen los estudios sobre lo psicogenético, lo perceptual, lo afectivo, los procesos de simbolización, el pensamiento creativo y la capacidad de representación, en cada momento evolutivo.

Propuesta de contenidos

Producción y Contextualización

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

Apreciación y Contextualización

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

Lenguaje: Expresión Corporal y su enseñanza

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

Orientaciones para la enseñanza

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

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

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Direcciones electrónicas:

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

<http://www.educared.org.ar>

Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA

TEATRO

- Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º Cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

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

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

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

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

Criterios para la selección de contenidos

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

presentando obras teatrales infantiles que resignifican un espacio lúdico interactivo.

Propuesta de contenidos

La expresión dramática en el nivel primario:

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

La apreciación del teatro en el nivel primario:

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

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

Orientaciones para la enseñanza

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA

PLÁSTICA

- Seminario Taller -

Ubicación en el plan de estudio: 2º Año

Carga horaria: 64 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1º cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

La inclusión de la unidad curricular de las Artes Plásticas, propone un acercamiento del estudiante al arte en general y a las artes plásticas en particular. Ya que estas últimas constituyen un lenguaje característico que debe ser estudiado con detenimiento y claridad, para que pueda ser utilizado y/o interpretado con lucidez dentro de la cultura, de esa cultura que el alumno, futuro docente, debe transmitir, recrear y compartir con los niños que tendrá a su cargo.

Este conocimiento les permitirá a su vez, incorporar un nuevo modo de conectarse con la imagen, apartándolos, en la medida de lo posible, de la relación superficial que tienen con ella, en función del contacto permanente al que están expuestos, con la difundida por los medios masivos de comunicación. Esta toma de conciencia respecto de la imagen, redundará también en la intervención que sobre este tema, puedan tener con los alumnos que tendrán a su cargo, estableciéndose así, una red de concientización sobre el valor de una lectura consciente de todo tipo de imagen.

Muy importante es también la relación que se origine entre el alumno, futuro docente, y la producción de obras visuales, tarea que le proporcionará conocimientos expresivos, técnicos, imaginativos y racionales, dándole un amplio marco de posibilidades distintas de comunicación, dentro del marco de la elaboración de mensajes enriquecidos por lo estético. Esto a su vez lo conducirá a una permanente interpretación reflexiva y crítica de la imagen, del arte en particular, como de todo tipo de imagen que llegue a ellos.

Esta unidad tiene los siguientes propósitos:

- Desarrollar capacidades de análisis y síntesis poniendo en funcionamiento estrategias propias de los procesos de apreciación, contextualización y producción correspondientes a las artes plásticas.
- Conocer y reconocer la especificidad de la plástica como lenguaje artístico y sus singularidades didácticas en el Nivel Primario.
- Elaborar propuestas de enseñanza para cada una de las edades que componen la Educación Primaria.

Criterios para la selección de contenidos

Teniendo en cuenta lo que determinan los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos: a) Eje de la lectura, apreciación de la imagen; b) Eje de la contextualización de la imagen; e) Eje de la producción; constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica.

Esta unidad curricular propone diversas lecturas acerca de un mismo hecho artístico y el desarrollo de capacidades espaciales y temporales que permiten desarrollar la abstracción, la construcción del pensamiento metafórico, divergente y crítico; la apropiación de significados y valores culturales y la elaboración y comprensión de mensajes significativos en un contexto socio-cultural determinado.

Propuesta de contenidos

Teniendo en cuenta lo que determinan los lineamientos curriculares establecidos por el INFD y los NAP, se estructura la enseñanza del lenguaje plástico en tres ejes básicos: a) Eje de la lectura, apreciación de la imagen; b) Eje de la contextualización de la imagen; e) Eje de la producción; constituyéndose además un espacio relativo a la enseñanza de la plástica.

Lectura y apreciación de la imagen artística

- Los elementos plásticos fundamentales: espacio, composición, forma, color, volumen virtual y real.
- Modos de aplicación de los elementos plásticos en las artes bidimensionales: dibujo, pintura, grabado.
- Modos de aplicación de los elementos en las artes tridimensionales: escultura exenta, relieves.
- Estructuras significativas que surgen de las distintas formas de utilizar el lenguaje plástico.
- Características del modo de percibir dichos elementos plásticos.
- Intencionalidad e intuición en el uso de los elementos plásticos.

Contextualización de la imagen artística.

- Análisis de distintas obras aplicando el conocimiento sobre los elementos plásticos que las constituyen.
- Relación del uso de los elementos plásticos con el momento histórico-cultural en el que surge la obra.
- Posibles significaciones de las obras analizadas.

Producción

- Trabajos realizados en la bidimensión: pinturas, grabados, dibujos, utilizando diversas técnicas y poniendo en práctica los modos de uso de los distintos elementos plásticos.
- Esculturas de pequeño formato realizadas con distintos materiales y aplicando los modos de uso de los distintos elementos plásticos.

La enseñanza de las artes plásticas en el nivel

La construcción de la imagen y el uso de diversas técnicas plásticas, adecuadas a la edad de los niños

- Visualización libre a través de juegos y otras metodologías propias del nivel, de imágenes artísticas para lograr un acercamiento de los niños al arte adulto y a la valoración del patrimonio cultural.

Orientaciones para la enseñanza

Es importante tener en cuenta que todos los alumnos tienen, según la edad, una experiencia continua y permanente con la imagen, lo que presupone que estos poseen conocimientos previos. Es conveniente entonces partir de ellos para iniciarlos en un contacto cada vez más profundo y dinámico con la imagen artística. Estructurar la enseñanza de la imagen plástica como una totalidad, uniendo en clases y trabajos teóricos, prácticos y teórico-prácticos, todos los ejes, a fin que, desde la totalidad, los alumnos potencien los distintos aspectos expresivos, comunicativos y técnicos de lo artístico visual, planteando los contenidos de manera no lineal, a fin de que el alumno pueda establecer relaciones, reflexionar, expresar dudas, razonar, imaginar, reconsiderar, elaborar juicios críticos, discernir, valorar.

Sugerencia bibliográfica

ACHA, J. (1988) *El consumo artístico y sus efectos*. Trillas, Méjico.

- AKOSCHKY, J. et al. (1999) *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós, Buenos Aires.
- ALESSANDRÍA, J. (1996) *Imagen y metaimagen*. Universidad de Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*; Vol. I: La sociedad red; Vol. II: El poder de la identidad. Alianza, Madrid.
- CRESPI, I. y FERRARIO, J. (1977) *Léxico Técnico de las Artes Plásticas*. EUDEBA, Buenos Aires.
- DEBRAY, R. (1998) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Paidós, Barcelona.
- EISNER, E. (1995) *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.
- GARDNER, H. (1987) *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1994) *Educación Artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- GOMBRICH, E. H. (1983) *Imágenes simbólicas*. Alianza, Madrid
- GRÜNER, E. (2001) *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Norma, Buenos Aires.
- JIMÉNEZ, J. (1992) *Imágenes del Hombre. Fundamentos de estética*. Tecnos, Madrid.
- LOTMAN, J. (1988) *Estructura del texto artístico*. Ediciones ISTMO, Madrid.
- OLIVERAS, E. (2000) *La levedad del límite*. Fundación Pettoruti, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1996) *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SANZ, J. C. (1996) *El libro de la imagen*. Alianza, Madrid.
- TALENS, J. et al. (1995) *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Cátedra, Madrid.

Unidad Curricular: EXPRESIÓN ARTÍSTICA

MÚSICA

- Seminario Taller -

Ubicación en el plan de estudio: 3° Año

Carga horaria: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

El sentir estético es una facultad del ser humano que debe ser cultivado tanto en la educación formal como en la no formal. Es un proceso envolvente y creciente que se produce a partir de los elementos que le brinda el medio para, desde ahí, conocer las expresiones artísticas de otros contextos.

Este proceso implica considerar al arte como lenguaje comunicacional, que produce significaciones y sentidos, transformaciones y un constante crecimiento personal e intersubjetivo para comprender y ser comprendido.

En este sentido, el arte, y la música en particular, tanto en su estado natural como en sus manifestaciones simbólicas construidas socialmente, debe estar incluido en los planes de estudio de la formación docente, ya que los contenidos le permitirán mejorar y enriquecer sus prácticas docentes. Asimismo, podrá disponer de una serie de estrategias que le brindarán un marco didáctico-pedagógico.

La experiencia artística, junto a la experiencia científica es uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo. Es imprescindible entonces, desarrollar en los/las estudiantes las posibilidades que le brinda la imaginación tanto como la capacidad de pensar con lucidez. Esta imaginación es uno de los disparadores de la invención científica y de la fuente de creación artística.

Esta alfabetización musical propuesta responde a los siguientes supuestos pedagógicos o principios generales siguientes:

-Preocupación porque lo musical trascienda los límites de la escuela e interactúe con la realidad social que la circunda.

-Debe tener un carácter progresivo y acompañar al niño a lo largo de su proceso evolutivo, contemplando cada momento de su desarrollo y adaptándose a sus capacidades e intereses específicos. Debe tener un carácter integral para el desenvolvimiento de la personalidad, su finalidad es hacer nacer en el alma infantil emociones y vivencias estéticas, no formar artistas.

La música aporta algo que otras asignaturas no pueden ofrecer: educa la sensibilidad, educa las emociones. Al educar la sensibilidad y la emoción preparamos el acceso al desarrollo de la conciencia y al goce de los sentidos y los sentimientos. Si desarrollamos la conciencia y promovemos el goce de los sentidos, creamos las condiciones para la formación estética; no sólo con relación a la música sino con relación a todas las expresiones culturales. Esto se refleja e influye en el comportamiento humano, permitiéndole entrar en comunión consigo mismo, con otros seres humanos y con la naturaleza.

Desde esta perspectiva, la unidad curricular se plantea los siguientes objetivos:

-Conocer y comprender la complejidad del lenguaje técnico musical, para su adecuada lectura, apreciación.

-Concienciar a los alumnos del papel de la audición musical en la formación estética, buscando ampliar el horizonte sonoro.

- Favorecer el desarrollo de la competencia interpretativa, que permita instalar críticamente al alumno, futuro docente, ante la obra de arte.
- Fomentar la expresión clara y adecuada de las propias ideas, sentimientos, emociones y opiniones a través del lenguaje oral y escrito, como procesos cognitivos y lingüístico.
- Valorar las producciones artísticas (diversidad del hecho, musical) como instrumento de conocimiento del mundo cultural, reconociendo autores, estilos y contextos espaciales y temporales de pertenencia.
- Promover la búsqueda y la creación de acciones formativas no convencionales.
- Producir formas de contextualización del contenido curricular acordes con la realidad de los sujetos del nivel primario.

Criterios para la selección de contenidos.

Tanto los contenidos como las posibles temáticas seleccionados, serán organizados de manera tal que los docentes las adapten a las formas y necesidades concretas de cada ámbito de desempeño, evitando así que una estructuración excesivamente rígida, dificulte la actividad imaginativa de lo alumnos, futuros docentes.

Los contenidos de la unidad curricular se reúnen en torno de ejes organizadores. Ello implica el diseño de un agrupamiento posible de los contenidos en función de una lógica areal – disciplinar y pedagógica – didáctica. Se proponen los siguientes ejes organizadores:

- Lenguaje
- Producción
- Recepción - Interpretación
- Contexto Socio cultural
- La enseñanza de la música en el nivel primario

La organización aquí presentada procura dar cuenta en forma equilibrada y dinámica, de las particularidades de cada eje y de la necesidad de establecer vínculos entre ellos. La comprensión de los elementos de los lenguajes musicales se evidencia en el proceder. El hecho artístico se encuentra inmerso en un contexto, en una cultura; resulta, entonces, indispensable ese vínculo. Dicho de otro modo: los ejes atraviesan las disciplinas y de ningún modo son autosuficientes. Cada eje precisa de los demás y los procesos de enseñanza y de aprendizaje implican la interrelación de los contenidos de cada eje, en el aula y en los logros de los alumnos.

Asumiendo las implicancias y vínculos entre los ejes, se establecen las siguientes características:

Lenguaje: El arte, como lenguaje, permite el acercamiento, en profundizaciones sucesivas, a niveles de apropiación de elementos que posibilitan a los alumnos producir e interpretar comprendiendo. La internalización de los lenguajes artísticos implica la comprensión de modos de organización que dan cuenta de diversas lógicas internas en la manifestación artística.

Producción: Este eje concentra los procedimientos de producción como así también lo concerniente a las herramientas de producción particulares de cada disciplina. Tales procedimientos y técnicas poseen características propias, permiten el desarrollo activo de la educación artística y posibilitan la alfabetización en los lenguajes. Así mismo, encuentran sentidos específicos en los vínculos con el contexto. Hoy el consenso es unánime: sin producción no hay formación artística.

Recepción – Interpretación: Sin bien la producción aparece con fuerza en todas las disciplinas como eje dinámico de la formación, existen didácticas en las que los procedimientos vinculados a la recepción no son tenidos en cuenta. El equilibrio entre producción – recepción es un rasgo distintivo en la organización aquí propuesta. La consideración de la persona en su integridad exige una formación en la recepción desde la percepción, hasta la interpretación y el juicio crítico.

La producción y la recepción requieren una continua retroalimentación, según se explicita en los propósitos del Área. En cuanto se produce, se posee mayor capacidad de decodificación;

así mismo, al enriquecer la percepción y la decodificación, se incrementa las posibilidades de producción.

Para poder formar en la valorización estética, es imprescindible la formación en la recepción. Del mismo modo, los lenguajes se comprenden en esta dinámica producción - recepción análoga a la de habla - escucha o, mejor, lectura - escritura, propia del lenguaje verbal.

Contexto Sociocultural: Este eje se refiere en forma dinámica a toda relación contextual con el hecho artístico. Profundizar en distintas aproximaciones sobre aspectos relacionales, posibilita la formación de alumnos reflexivos y críticos, es decir: permite la formación de valores estéticos.

La vinculación de este eje con los anteriores obedece a que los lenguajes aportan el soporte conceptual, y, los procedimientos - tanto los de producción cuanto los de recepción -, la dinámica necesaria para la comprensión.

La enseñanza de la música en el nivel primario: La adecuación de los saberes adquiridos durante la formación docente a las necesidades y posibilidades de los alumnos del nivel primario es una de las tareas determinantes del profesorado. Este puente entre ambas instancias, es decir, entre la propia formación y su posterior desempeño en el nivel, compromete un trabajo de traslado y adecuación con características particulares: pasar de las propias vivencias y de los conocimientos adquiridos a las características, posibilidades e intereses de los sujetos del nivel primario.

Propuesta de contenidos

En relación al eje lenguaje musical:

Sonido: El sonido como objeto y material sonoro. Atributos del sonido. Interrelaciones entre los atributos. Las modificaciones en el concepto de timbre. Los recursos tecnológicos para la modificación del sonido. La producción representacional. Fuentes Sonoras: Concepto. Criterios de clasificación. Modificadores del sonido. La voz como fuente sonora. Criterios de clasificación. La forma musical y el contexto: modelos de construcción formal en repertorio académico y popular. Ritmo: Concepto. Tipos de ritmo. Melodía: concepto. Movimiento sonoro y diseño melódico. La melodía y los planos sonoros.

En relación al eje de la producción:

La ejecución: Aproximación a los recursos técnicos instrumentales básicos de las fuentes sonoras. Exploración, experimentación, selección y organización en función de las intencionalidades expresivas. La voz y sus recursos expresivos. La improvisación musical. Juegos orales sonorizados. Sonorizaciones aplicadas a textos literarios. Relato y cuento sonoro. Producciones performativas en que se combinan el lenguaje musical con los lenguajes visual y corporal.

En relación al eje de la recepción - interpretación

La música y la comunicación. El compositor, el ejecutante, el auditor u oyente y la obra. El rol de intérprete. Los espacios de difusión. El análisis interpretativo: la decodificación por audición y texto musical. Los procedimientos de análisis musical y su aplicación. La codificación de discursos musicales, usos de diferentes gráficos de representación.

En relación al eje contexto sociocultural

La música como hecho artístico, cultural y social. El rol y función de la música en diferentes contextos. Repertorio musical intercultural y popular, fundamentado en un enfoque étnico. El rol del músico como productor, la noción de obra, las audiencias.

En relación a la enseñanza de la música en el nivel primario

La Psicología aplicada a la música: características del desarrollo evolutivo y musical del sujeto de nivel primario. El proceso de planificación, coordinación y evaluación de las actividades musicales. Estrategias de enseñanza. Rol e intervención del docente: el trabajo con los emergentes. Observación, registro y análisis de situaciones didácticas. La

interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos: la complementariedad, la metáfora, la traducción, el traslado.

Orientaciones para la enseñanza

En este seminario se contempla una dimensión vivencial generadora de alternativas sonoras que abran posibilidades diversas para utilizar la imaginación y la creatividad en requerimientos personales y profesionales; una dimensión formativa, que proporciona elementos de la disciplina que podrá proyectar en sus prácticas cotidianas y una dimensión estética que permite ampliar su horizonte referencial, social y cultural. Se sugiere:

- Experimentar con los diferentes recursos que brinda la música haciendo un recorrido dinámico y claro por los diferentes estilos musicales y los representantes más destacados de cada uno de ellos.

- Conocer y reconocer las diferentes agendas culturales disponibles, específicamente conciertos y recitales, y las posibilidades pedagógico-didácticas que aportan a la dinámica escolar.

- Conocer metodologías de enseñanza musical y comprender la especificidad de esta disciplina y su implicancia en el desarrollo de los niños en el Nivel Primario mediante análisis documental, de cancioneros y la ejecución de instrumentos simples.

Sugerencia bibliográfica

CAMPBELL, P. S. (1997) *La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas*, Eufonía 6. Graó, Barcelona.

FREGA, A. L. (2006) *Pedagogía del Arte*, Bonum, Buenos Aires.

----- (2005) *Didáctica de la música – Las enseñanzas musicales en perspectiva*. Bonum, Buenos Aires.

GARDNER, H. (1995) *Arte, mente y cerebro*. Ricordi, Buenos Aires.

----- (1994) *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Buenos Aires.

----- (1995) *Mentes creativas*, Paidós, Barcelona.

HARGREAVES, D. J. (1999) *Infancia y educación artística*. Morata y Ministerio de E. y Ciencia, Madrid.

----- (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Graó, Barcelona.

MEJÍA, P. P. (2002) *Didáctica de la música*. Pearson Educación S. A., Madrid.

MALAJOVICH, A. (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós, Buenos Aires.

PELEGRIN, A. (1986) *Cada cual atiende su juego*, Cincel, Madrid.

PANERO, N. Y AIMERI, A. (2001) *Música, de la acción tradicional a la acción innovadora*. Homo Sapiens. Santa Fe.

VALLADARES, L. (1970) *Canciones arcaicas del Norte Argentino*. Ricordi, Buenos Aires.

WALSH, M. E. (1968) *La poesía en la primera infancia*. Boletín de Omep.

ZADORA, S. PECHIN, C. ORIGLIO, F. URSINO, C. MORENO, V. (2003) *Conclusiones. Informe Final del proyecto de Investigación: "Representaciones sociales de la música en los estudiantes de Formación Docente"*. UNL Pam.



LENGUA Y LITERATURA

FUNDAMENTACIÓN

La lengua y la literatura como objetos de conocimiento se construyen con las contribuciones de un conjunto de ciencias que, cada una desde su lógica conceptual, aportan teorías, conceptualizaciones y temas que entran en el gran encuadre de la Lingüística pero que reivindican objetos y análisis diferentes.

Para posibilitar un acercamiento a la complejidad de los estudios lingüísticos y literarios, Desinano (2006) reconoce en el área tres campos entre los que se establecen interrelaciones: el lingüístico – discursivo que examina los aportes de la Lingüística, la Gramática, el Análisis del Discurso y la Pragmática; la Sociolingüística que propone puntos de vista y conceptualizaciones pertinentes para pensar el lenguaje en su uso en el contexto social y, finalmente, la Psicolingüística que ofrece un marco teórico muy amplio para abordar las situaciones de aprendizaje lingüístico discursivo y la adquisición de la lengua y sus posibles perturbaciones.

A partir de última reforma curricular, la enseñanza de la lengua y la literatura adoptó el enfoque comunicativo, resultante de la incorporación de los campos que se abocan al estudio de aspectos relacionados con el uso de la lengua. De esta manera se relegaron los estudios basados en el sistema, objeto casi exclusivo de la enseñanza de la lengua hasta ese momento.

El enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua sostiene que la finalidad de la educación en todos los niveles es lograr la competencia comunicativa de los alumnos. Centrado, entonces, en que los alumnos desarrollen las capacidades de comprensión y producción de textos en distintas situaciones comunicativas, el enfoque comunicativo privilegia las prácticas lingüísticas e *incorpora la reflexión sobre esas prácticas*.

La necesaria incorporación de textos auténticos o de textos de uso para el análisis y la reflexión en la materia llevó a reducir el espacio destinado a la literatura en los programas y en el dictado de clases. Este retroceso estuvo apoyado, además, por una rápida difusión de teorías lingüísticas y la proliferación de propuestas didácticas en contraste con la escasa adaptación de las teorías literarias al terreno de la enseñanza. Esta reducción puede deberse, en parte, a las creciente complejización de los abordajes al fenómeno literario. (Alvarado, 2000).

Ciapuscio (2008) señala que, con la adopción del enfoque comunicativo, se instalaron tres aparentes incompatibilidades: entre la gramática y las prácticas de comprensión y producción textual, entre la gramática y la gramática del texto y, finalmente, entre textos de uso y textos literarios. La existencia de estas y otras contradicciones es la evidencia de una comprensión parcial y descontextualizada de las teorías lingüísticas que confluyen en el estudio de los textos y, como consecuencia de ello, de la continuidad de prácticas didácticas desacordes con estas teorías.

La resignificación de la gramática en la enseñanza de la lengua, la reubicación de la literatura y la elaboración de propuestas que conecten significativamente estos dos campos centrales de la enseñanza y el aprendizaje constituyen aspectos clave en la formación docente en lengua y literatura.

La finalidad de los estudios sobre la lengua y la literatura para la enseñanza en la formación inicial docente no es reproducir los modelos académicos de los especialistas sino brindar a los futuros docentes una formación disciplinar que les permita tomar decisiones didácticas coherentes con los principios pedagógicos que sustenta la propuesta curricular en los diseños y materiales curriculares del nivel educativo al que se dirigen.

En este sentido, en la formación docente es necesario equilibrar el tratamiento específico de las teorías sin ofrecer a los alumnos versiones desligadas de los contextos de producción que les dieron origen.

Un problema siempre presente para los profesores de los institutos en la elaboración de sus propuestas didácticas es la relación entre extensión y profundidad de los contenidos. La adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua requiere priorizar la profundidad y la significatividad conceptual y procedimental, especialmente si se tiene en cuenta que durante su trayecto por la escuela los alumnos de los institutos construyeron nociones y

creencias (en algunos casos erróneas) sobre la lengua, la literatura y las formas de enseñarla que probablemente van a replicar en sus propias prácticas. Así, por ejemplo, si su representación sobre las formas de aprender conceptos gramaticales consiste en la repetición de tareas de subrayado o identificación de palabras o funciones sintácticas, es probable que repitan esos ejercicios mecánicos cuando deban llevar a cabo la enseñanza.

Brito (2003) observa que todo cambio disciplinar o didáctico en la enseñanza de la lengua y la literatura interpela los propios vínculos de los maestros con el lenguaje y que la revisión de esos vínculos constituye un paso previo necesario para lograr instalar la renovación en las aulas.

La formación inicial de docentes en lengua y literatura requiere asumir el compromiso de trabajar, durante todo el trayecto formativo, en la construcción o la resignificación de las relaciones que los alumnos tienen con la lectura y la escritura, las nuevas tecnologías y la literatura en su condición de adultos competentes y autónomos.

La aún no lograda integración entre uso y reflexión en la enseñanza de la lengua en las escuelas encuentra un correlato en la formación docente donde se abordaba en forma separada, por un lado, la sistematización de los aportes de las ciencias del lenguaje²⁵, sobre el eje disciplinar, y el tratamiento posterior de la didáctica del nivel, momento en el que se esperaba que las consideraciones específicas adquirieran significatividad para los alumnos. Para lograr el equilibrio, es necesario articular a lo largo del recorrido de la formación inicial docente la construcción del campo de la enseñanza de la lengua como una interdisciplina en el que se interrelacionen los discursos de las ciencias del lenguaje, el de la psicología y el discurso social (Alisedo, 2006).

Éstas y otras consideraciones hacen necesario que, durante todo su trayecto en la formación inicial, los alumnos tengan oportunidad de conocer en forma explícita las teorías lingüísticas, sus principios básicos y su devenir histórico y, al mismo tiempo, puedan observar cómo esas teorías se hacen visibles en las prácticas docentes del nivel primario. Esto requiere de la labor conjunta con los otros docentes de los institutos, especialmente con los del Campo de Formación en la Práctica y del Campo de la Formación General de manera que los saberes adquieran significatividad y se eviten superposiciones.

La formación inicial específica en Lengua y Literatura tiene como finalidad formar docentes encargados llevar a cabo exitosamente propuestas de enseñanza para lograr la formación de los niños de la provincia de Santiago del Estero en aspectos tan centrales como son la alfabetización, la lectura, la escritura, la oralidad y la literatura.

El panorama educativo provincial muestra que la mayoría de las escuelas pertenecen a la ruralidad y, entre ellas, algunas reciben alumnos que hablan quichua. A esto se suman situaciones de migración y marginalidad. Esta diversidad cultural es asumida explícitamente por la política educativa que reconoce los contenidos sobre ruralidad y educación intercultural bilingüe como transversales en el currículum.

Esta realidad y esta decisión interpelan directamente a la formación lingüística y literaria en tanto su inadecuado tratamiento lleva a situaciones de diglosia, acallamiento lingüístico y fracaso escolar.

El bilingüismo quichua-español ha sido objeto de estudio en los últimos años, aunque faltan aún estudios. Sin embargo, esto no debe ser obstáculo para su abordaje en los institutos de formación docente que, en su condición de productor cultural, posee formas de ingresar progresivamente el tema.

La formación docente para la Educación Primaria en el área de Lengua y Literatura se propone, entonces, que los futuros docentes:

²⁵ En algunos casos esta inclusión se hizo con una intención *remedial*, para *unificar* los conocimientos de los alumnos que provienen de diversos trayectos de formación. Este problema se resuelve en el presente diseño con la introducción, en la formación general, de la unidad ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.

- Avancen en la construcción de su rol profesional en tanto sujetos comprometidos, competentes, autónomos, críticos, y reflexivos a cargo de la alfabetización inicial, la formación de lectores y escritores y el desarrollo de la oralidad en la escuela primaria.
- Se afiancen como usuarios competentes de la lengua oral y escrita y como lectores reflexivos e interesados en la literatura.
- Profundicen su conocimiento acerca del sistema de la lengua de enseñanza, la normativa y los textos.
- Dispongan de instrumentos para analizar la diversidad de contextos sociales, lingüísticos y culturales que inciden en el aprendizaje y la enseñanza en el área y puedan tomar decisiones comprometidas con una oferta educativa de calidad para todos.
- Comprendan el proceso de alfabetización en toda su complejidad y profundidad y su incidencia en el éxito o fracaso escolar.
- Incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de lectura y escritura en el mundo contemporáneo.
- Conozcan y analicen los distintos aportes teóricos en el campo de la psicología, la antropología, la historia de la enseñanza en el área, la lingüística y la literatura que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita.
- Conozcan y analicen los marcos curriculares, los aportes de las disciplinas de referencia y la didáctica de la lengua y literatura que les permitan tomar decisiones razonadas en cuanto a la selección y secuenciación de los contenidos del área en todos los ciclos de la escolaridad primaria.
- Consideren la necesidad de equilibrar el peso relativo que se le destine al aprendizaje de los distintos contenidos de la lengua oral, la lengua escrita, la literatura y la reflexión metacognitiva.
- Adquieran las herramientas pedagógico-didácticas que les permitan planificar, identificar aprendizajes esperables, diseñar actividades, seleccionar recursos, prever estrategias didácticas adecuadas a los distintos contextos (escuela urbana y rural, de niños y de adultos, graduada y plurigrado) y criterios de evaluación, coevaluación y acreditación pertinentes en cada caso.
- Incluyan entre las incumbencias de su rol profesional aspectos relativos a la interacción en el aula, las formas de agrupamiento de los alumnos, el rol docente, el vínculo con otros miembros de la institución escolar, con las familias y la comunidad, entre otros factores de la práctica.

Unidad Curricular:

LENGUA Y LITERATURA

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

Es finalidad de la materia Lengua y Literatura que los futuros docentes:

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

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

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

Criterios para la selección de contenidos

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

sobre el lenguaje que confluyen para la el desarrollo de la competencia metalingüística de los alumnos.

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

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

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

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

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

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

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

Propuesta de contenidos

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

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

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

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

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

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

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

Orientaciones para la enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

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

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

BRONCKART, J.P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Unidad Curricular:**DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA****- Materia -****Ubicación en el plan de estudios: 2º año****Carga horaria: 128 horas cátedra****Régimen de cursado: Anual****Propósitos formativos de la unidad curricular**

Esta unidad apunta a la formación de los futuros maestros con la finalidad de que cuenten con los recursos, estrategias y conocimientos didácticos para llevar a cabo la alfabetización avanzada de los alumnos de la escuela primaria.

La didáctica de la Lengua y Literatura se ocupa, como toda didáctica, de estudiar el sistema didáctico (docente, alumno, contenido) y sus interacciones y brinda una respuesta a la insatisfacción frente al estado de cosas, es decir, se concibe al mismo tiempo como una teoría y una práctica.

El hecho de estar en relación con una práctica más que con un saber propiamente dicho, hace aún más complejo el problema didáctico en lengua y literatura. En efecto, el hecho de que las ciencias del lenguaje presenten "teorizaciones parciales, discutidas y muchas veces concurrentes" (Bronckart, 1996) interpela directamente a la práctica docente en tanto debe ser capaz de articular propuestas áulicas coherentes y efectivas para lograr mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

El desarrollo de la unidad curricular Didáctica de la Lengua y Literatura se propone que los futuros docentes:

- Se fortalezcan en el uso efectivo de la lengua oral y escrita que les permita afianzar su rol como modelo de comunicador competente y como modelo de transmisor de la cultura escrita.

- Desarrollen contenidos disciplinares y sus contenidos didácticos referidos a las estrategias de enseñanza y la organización de la clase, así como a las formas de evaluación adecuadas para ponderar logros y dificultades en cada intervención pedagógico-didáctica.

- Sean capaces de implementar estrategias de enseñanza situada, respetuosa de los sujetos y tendiente al desarrollo máximo de sus capacidades cognitivas, afectiva y social.

Criterios para la selección de contenidos

La unidad se articula sobre los ejes de la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura infantil y juvenil que se deben presentar en su interrelación e implicaciones. Cada uno de ellos tiene correspondencia con los de Lengua y Literatura de primer año, que se deben retomar para profundizar, en relación directa con las prácticas de enseñanza.

La mirada histórica sobre las distintas propuestas didácticas que se dieron en el tiempo se convierte en un criterio significativo en esta unidad curricular; esta mirada debe ser tratada desde una perspectiva crítica, para reconocer rupturas, continuidades y pervivencias en las prácticas y en las preguntas sobre el quehacer didáctico.

La oralidad ocupa un lugar importante en la formación de los niños ya que los intercambios comunicativos en la escuela y en la vida son vehiculizados oralmente. Sin embargo, su tratamiento didáctico descuidó aspectos como la escucha y la oralidad secundaria y, en algunas ocasiones, estuvo relacionado erróneamente con posiciones didácticas que retrasan o inhiben el desarrollo lingüístico de los niños.

La lectura y la escritura tienen un lugar central en la enseñanza en la escuela primaria. A lo

largo de la historia, en la escuela se han propuesto diversos modelos y estrategias que los alumnos de los institutos deben conocer y estar capacitados para analizar con el fin de poseer instrumentos que les permitan ponderar las prácticas valiosas y corregir las inapropiadas en las prácticas, donde perduran conceptos e intervenciones aún en tensión.

En los últimos años, los estudios cognitivos y procesuales sobre la lectura y la escritura han sido abordados en los institutos de formación docente; sin embargo, en las aulas de primaria, han tenido un impacto desigual y se observa la persistencia de tratamientos didácticos estereotipados. Esta situación no es desconocida por los docentes de los institutos quienes, en los espacios dedicados a la didáctica y a la práctica, trabajan con insistencia para evitar estas cristalizaciones.

Un tratamiento deliberativo que contemple las tres variables que interfieren en la situación: las representaciones sobre los modos de enseñar y aprender de los alumnos, las prácticas de los docentes de las escuelas primarias y las propias prácticas de los docentes de los institutos puede aportar para la resolución de las dificultades del tratamiento didáctico de la lectura y la escritura como procesos.

El abordaje de la escritura en las escuelas reconoce caminos variados: de las propuestas artificiales de escritura se pasó a las que reconocen las múltiples ocasiones de uso de la lengua escrita en la sociedad; sin embargo, los procedimientos didácticos en muchas ocasiones de limitan sólo algunos tipos textuales de circulación social con el fin de enseñar y trabajar un contenido, en vez de establecer relaciones con las prácticas que les dan sentido. Esto hace necesario no descuidar la relación entre escritura, pensamiento crítico e invención en los institutos. En este sentido, el trabajo didáctico con la gramática se convierte en una herramienta imprescindible tanto para profundizar el desarrollo del pensamiento y la creación con los alumnos del profesorado como para el tratamiento didáctico con los alumnos de la escuela primaria.

La literatura es un género discursivo privilegiado para acceder a mundos imaginarios y a la diversidad propia de la vida. Los textos literarios hacen un uso particular del lenguaje que permite ampliar los conocimientos culturales y lingüísticos y el aprecio del valor expresivo de las palabras. Es necesario que los alumnos de los institutos construyan y / o desarrollen su rol de lectores de literatura para ser mediadores activos de la literatura oral y escrita. Las producciones literarias regionales constituyen un excelente medio para acercarse a la diversidad cultural y a la historia de su región.

Propuesta de contenidos

Lengua oral:

Adquisición y desarrollo del lenguaje. Variedades propias de la lengua del niño: su incidencia en el tratamiento didáctico. El contacto de lenguas: bilingüismo, diglosia, alternancia de códigos. La diversidad de lenguas y de sociolectos en la educación.

Características de la lengua oral. Tipos de discursos orales y su enseñanza. La conversación en el aula. La intervención del docente. La lectura en voz alta. Descripción. Narración. Instrucciones. La exposición oral. La entrevista. La literatura oral: características. Géneros propios de la literatura oral. Desarrollo de la capacidad de escucha. La toma de notas. Desarrollo de la capacidad de uso de procedimientos lingüísticos y de vocabulario en la producción oral.

Materiales curriculares para la formación primaria: análisis y elaboración de propuestas. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Diseño de clases de lengua oral. La evaluación de la comprensión y producción oral. La tarea docente en las escuelas primarias para adultos y en las escuelas rurales plurigrado

Lengua escrita:

Origen y evolución de la lengua escrita. Características y funciones de la lengua escrita. Diferencias con la lengua oral.

La lectura. Las actividades de lectura y la escuela: aproximación histórica. La lectura como proceso. Leer con distintos propósitos. Estrategias de lectura. Textos escritos: clases. Procedimientos de las distintas clases de textos. La lectura en voz alta.

La escritura. Las actividades de escritura y la escuela: aproximación histórica. La escritura como proceso. Escritura de textos no ficcionales y literarios. Formas de agrupamiento: colectiva, grupal e individual. Las consignas de escritura.

La reflexión metalingüística: desarrollo de la conciencia fonológica, léxica, morfológica, sintáctica, ortográfica, pragmática y meta textual. Relación entre gramática - comprensión y producción. Enseñanza de la normativa. Corregir y evaluar.

Materiales curriculares para la formación primaria: análisis y producción de propuestas. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Diseño y gestión de clases de lectura y escritura. La evaluación de la comprensión y producción escrita. La tarea docente en las escuelas primarias para adultos y en las escuelas rurales plurigrado.

Orientaciones para la enseñanza

El abordaje de los temas y la consideración de los solapamientos entre ellos requieren mantener una actitud reflexiva y crítica; por lo tanto es necesario que la formación inicial sea ocasión no sólo para formar sobre el estado de cosas sino también para generar preguntas que interroguen constantemente sobre las prácticas de enseñanza y su relación con los marcos teóricos.

La formación docente inicial requiere el tratamiento, la reflexión y la problematización de los procesos de habla y escucha, teniendo en cuenta que la lengua oral debe ser objeto de perfeccionamiento y desarrollo según las necesidades de los intercambios, especialmente de aquellos géneros orales del ámbito escolar.

El desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los alumnos de los institutos como condición previa y necesaria para el ejercicio de la tarea docente exige de los institutos que se articulen convenientes secuencias didácticas para tal fin.

Dado que una de la finalidad de esta unidad es que los futuros docentes sean capaces de implementar en sus prácticas experiencias de lectura y escritura ricas y cuidadas, la organización de clases que les permitan la participación en actividades de este tipo es fundamental, en tanto brindan experiencias didácticas válidas y coherentes con el enfoque comunicativo y contribuyen a evitar la tendencia a la fosilización en las propuestas de lectura con la aplicación no meditada de los procesos de la lectura que aún perviven en las escuelas primarias.

La importancia la escritura para la creatividad y la cognición y la incidencia que tiene para estos aspectos el uso de tecnologías de la información y la comunicación hacen necesario el trabajo conjunto con especialistas en el campo y con las cátedras dedicadas a los lenguajes artísticos.

La participación en proyectos institucionales fuertemente establecidos entre los institutos de formación y las escuelas primarias permite la elaboración y ejecución de actividades conjuntas en las que los conocimientos de los docentes aporta a la formación de los alumnos una excelente oportunidad para construir aprendizajes didácticos.

La realización de actividades, debidamente guiadas, de análisis y comparación de propuestas didácticas es una oportunidad para reflexionar sobre los posibles desajustes epistemológicos y didácticos o para apreciar el valor de la metodología empleada por los docentes en la realización de propuestas significativas y creativas.

La incorporación de modalidades relacionadas con la escolaridad primaria para adultos, la ruralidad y la educación intercultural bilingüe requiere el estudio y análisis de propuestas diferenciadas que tengan en cuenta las particularidades de los sujetos y de su entorno

Sugerencia bibliográfica

- ALISEDO, G.; MELGAR, S. y CHIOCCI, C. (1997) *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Paidós, Buenos Aires.
- ALVARADO Maite (coord.) (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Flacso. Manantial, Buenos Aires.
- AVENDAÑO, F. y DESINANO, N. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Homo Sapiens, Rosario.
- ALVARADO, M. y PAMPILLO, G. (1988) *Talleres de escritura. Con las manos en al masa*. Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- BOMBINI, Gustavo (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- BRONCKART, J .P (2007) *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- CASSANY, D., Sans, G. y Luna, M. (1994) *Enseñar Lengua*, Graó, Barcelona.
- CIAPUSCIO, G. E. (2008) "Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria" Documento presentado en Jornadas de enseñanza de la gramática, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, octubre de 2008
- GASPAR, Pilar y ARCHANCO, P. (2006) "Lenguaje y lectura desde la escuela", Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación N° 9, IESALC, UNESCO.
- HEBRARD, J. (2006) conferencia "Lectores autónomos ciudadanos activos". Buenos Aires, FLACSO.
- MARÍN, Marta (2004) *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique, Buenos Aires.
- MECYT. Presidencia de la Nación (2005-2007) Serie "Cuadernos para el Aula". Lengua. Buenos Aires.
- ONG, Walter J. (1987) *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- RODARI, Gianni. (s/f) *Gramática de la fantasía*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- ROJO, Mónica (comp.)(2004).*Cuestiones a resolver en la enseñanza de la lengua, Reflexiones y propuestas para el 2º ciclo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- ROCKWELL, Elsie, (1995). "En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas". *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica, México.
- SARDI, Valeria.(2001) "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El Hacedor, Año 1, Nro. 1.
- SALGADO, H. (2001) *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*, Aique, Buenos Aires.

Ubicación en el plan de estudios: 3 ° Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1° cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

En una sociedad que cada vez se ve más afectada por fenómenos como el *analfabetismo* y el *analfabetismo funcional* en los sectores pobres de la sociedad y el *iletrismo* en los sectores ricos, con las graves consecuencias de vulnerabilidad y exclusión que ello conlleva, la existencia de una unidad curricular dedicada exclusivamente a la enseñanza sistemática de la alfabetización en la escuela constituye una decisión de la política educativa ligada directamente a la promoción de las personas.

Esta unidad curricular aborda el proceso de la alfabetización entendido en su sentido primordial: el aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura, es decir, asume que cuando una persona aprende a leer y escribir, puede y debe adquirir simultáneamente herramientas para ingresar en circuitos y ámbitos de la cultura escrita.

La enseñanza inicial de la lengua escrita en la escuela primaria constituye un problema que requiere tratamiento especial en la formación docente para producir respuestas fundamentadas y coherentes con la complejidad del tratamiento de la alfabetización y su didáctica.

La unidad Alfabetización Inicial se propone que los futuros docentes:

- Tengan una actitud comprometida con la alfabetización en tanto el fracaso de esta tarea se relaciona directamente con el éxito o fracaso escolar y la inserción plena de las personas en la vida social.

- Construyan el encuadre lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico que le permita identificar las características de la lengua oral y de la lengua escrita, sus relaciones y diferencias y su historia para definir la propuesta alfabetizadora y los modos de intervención docente más adecuados a cada contexto escolar.

- Desarrollen capacidades de análisis y uso de materiales curriculares destinados a los primeros grados que iluminen la comprensión del sentido de la alfabetización y permitan la elaboración de proyectos efectivos.

- Sean capaces de diseñar propuestas alfabetizadoras que permitan a los alumnos de la escuela primaria el pleno acceso a la cultura escrita.

Criterios para la selección de contenidos

Las propuestas de alfabetización que actualmente se llevan a cabo en las escuelas muestran la existencia de algunas que adoptan métodos centrados en la enseñanza de las letras, sílabas y palabras, mientras otras se dedican exclusivamente a la lectura. La existencia de estas propuestas incompletas hace necesario que se incluyan contenidos que permitan adquirir claridad sobre el hecho de que aprender la lengua consiste en incorporar las particularidades del sistema de escritura en relación con los textos que le dan sentido como código escrito.

Los métodos de enseñanza de la lengua escrita que se propusieron a lo largo del tiempo están relacionados con un modo de entender el objeto lengua escrita, la forma como los sujetos se apropiaron de ella y cómo los maestros deben actuar para enseñar. El análisis histórico permitirá a

los alumnos de formación docente observar lo destacado y lo olvidado en cada propuesta, hacer comparaciones y construir criterios para el análisis de las prácticas actuales en las aulas.

La distinción entre las actividades *naturales* relacionadas con el lenguaje, como hablar y escuchar, y las *culturales*, como leer y escribir, es un tema central en la formación inicial ya que su comprensión parcial da origen a propuestas alfabetizadoras que retrasan o impiden el aprendizaje de la lengua escrita.

La escuela tiene dificultades para asumir la diversidad de la lengua oral que los niños traen cuando ingresan a la escuela y, en muchas ocasiones, este eficaz código de comunicación es interpretado como un obstáculo para enseñar a leer y escribir. La inclusión de contenidos propios de la psicolingüística y la sociolingüística y el cuidadoso análisis de su pertinencia es necesario para la formación de docentes sensibles y respetuosos de las diferencias que sean capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos sus alumnos.

La alfabetización de adultos requiere que la formación contemple la adecuación de las estrategias alfabetizadoras a las visiones del mundo e insumos culturales del alumno adulto. Además, la existencia en nuestra provincia de aproximadamente un noventa por ciento de escuelas plurigrado hace necesaria la consideración didáctica de esta realidad.

La relación entre alfabetización y bilingüismo, propio de algunas zonas de nuestra provincia, requiere ser tratado como un problema ante el que hay que comenzar a esbozar repuestas, capitalizando y contribuyendo a enriquecer las propuestas teóricas y didácticas que se generaron en nuestro medio. Los avances producidos en relación con la modalidad educación intercultural bilingüe también constituyen una fuente para el análisis y reflexión de estos problemas.

La literatura es el medio privilegiado para estimular la imaginación, la creatividad y los horizontes culturales de los niños. Aunque existe en el presente diseño una unidad curricular dedicada a la literatura infantil y juvenil, los textos literarios tienen que estar presentes en esta unidad dedicada a la alfabetización, estableciendo relaciones con los lenguajes artísticos y las TIC.

Propuesta de contenidos

- Encuadre lingüístico: lengua oral y lengua escrita; relaciones, diferencias e historia.
- La alfabetización: significados. Importancia social, cultural y escolar de la alfabetización. Alfabetización y fracaso escolar.
- Métodos de alfabetización: globales, analíticos y sintéticos. Fundamentos teóricos.
- Perspectivas psicológicas de la alfabetización: propuestas psicogenéticas y sociohistóricas. Aportes actuales del cognitivismo.
- Aprendizaje de la lengua escrita. Relación con el desarrollo de la conciencia fonológica. Desarrollo de la conciencia ortográfica y del léxico. La competencia lingüística y literaria en la lectura y la escritura.
- La alfabetización como un continuo: alfabetización emergente y temprana, alfabetización inicial y alfabetización avanzada.
- Problemática de la enseñanza de la alfabetización en contextos de bilingüismo y en escuelas plurigrado. La alfabetización de adultos.
- Análisis de materiales de desarrollo curricular para la alfabetización. Los cuadernos de los alumnos. Los libros para los primeros grados. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Manejo de recursos.
- Desarrollo de clases y proyectos alfabetizadores. Secuenciación y articulación de los contenidos. Las estrategias de enseñanza de alfabetización. La evaluación en los aprendizajes iniciales.

Orientaciones para la enseñanza

El formato de esta unidad curricular permite crear un espacio de profundización y debate que tenga en cuenta las dificultades y problemáticas propias de la alfabetización, la coexistencia de metodologías diferentes y las representaciones y expectativas de los alumnos de los institutos.

Como los alumnos deben aprender a analizar materiales de desarrollo curricular, los libros de textos y los cuadernos de los primeros grados y a establecer diferencias entre los que conciben la alfabetización como ingreso a la cultura escrita de los que recortan y empobrecen la oferta alfabetizadora se considera pertinente construir un corpus de materiales que faciliten estas tareas.

La capacidad para la elaboración de propuestas alfabetizadoras flexibles, coherentes y poderosas requiere del uso frecuente y el análisis profundo de recursos como los materiales curriculares y los cuadernos de clase.

Se recomienda considerar la posibilidad de llevar a cabo experiencias de apoyo escolar a alumnos de los primeros años de la escuela primaria o el seguimiento longitudinal de un alumno en su etapa de alfabetización inicial. En este sentido, es necesaria una fuerte relación de los institutos con las escuelas primarias para la realización de proyectos conjuntos en los que los conocimientos prácticos de los docentes se articulen con las propuestas de los institutos.

Sugerencia bibliográfica

ALISEDO, G., MELGAR, S. CHIOCCI, C. (1994) *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Paidós, Buenos Aires.

BIGAS, M. y CORREIG, M.-comp- (2000) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Ed. Síntesis, Madrid.

BAQUERO, R. et al. (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

BORZONE, Ana M. "Conocimientos y estrategias de aprendizaje inicial del sistema de escritura" en Centro de investigaciones lingüísticas y educativas. Facultad de Lenguas. U.N.C. *Lingüística en el aula*, año 3, Número 3.

BORZONE, A. y ROSESEMBERG, C. (2000) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Buenos Aires, Aique.

BRASLAVSKY, Berta (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

----- (2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CASSANY, D. et al. (1994) *Enseñar lengua*, Graò, Madrid.

CASTEDO, M., MOLINARI, C. y SIRIO, A. (2000). *Propuesta para el aula. Nivel Inicial y EGB 1 (Serie 1 y 2)* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

CASTORINA, J. et al. (1996): *Piaget- Vigostky, contribuciones para replantear el debate*. Paidós, Buenos Aires.

CHARTIER, A.M. y HERBARD, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1890)*. Gedisa, Barcelona.

----- (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura*. Gedisa, Barcelona

FERREIRO, Emilia (1997): *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI.

GALABURI, M. L. (2004) *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

ORTIZ, D.; ROBINO, A. (2000) *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Editorial Lugar, Buenos Aires.

SALGADO, H. (2001) *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Aique, Buenos Aires.

SEPPIA et al. (2003) *Entre libros y lectores 1. El texto literario*. Editorial Lugar, Buenos Aires.

Unidad Curricular:

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

- Seminario Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 3 ° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2° cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

Desde hace ya varios años, la literatura infantil y juvenil ocupa el lugar de un objeto con derecho propio; sin embargo, aún perviven prácticas de lectura literaria atadas a otros objetivos como aprender otros contenidos del currículum o la formación moral.

La inclusión de una unidad dedicada a la literatura infantil y juvenil significa un avance en la formación docente inicial primaria ya que implica posibilitar el trabajo con la literatura entendida como hecho estético, que juega con los múltiples significantes y significados de las palabras, que inventa mundos más allá de lo real, que recrea situaciones y conflictos humanos.

El encuentro literatura y escuela no está exento de conflictos ya que se encuentra interrogado por consideraciones sociológicas, históricas y artísticas. En efecto, la enseñanza de la literatura en la educación primaria estuvo ligada durante muchos a la transmisión de objetivos políticos, como la construcción de la nacionalidad, al ofrecer modelos de “buen decir”, y a la formación del ciudadano, al ser considerada instrumento de transmisión de contenidos moralizantes. En lo que se refiere al abordaje didáctico, las prácticas se basaron en el comentario de textos y el reconocimiento mecánico de figuras e imágenes de esta manera la lectura literaria aparecía como puente con la escritura.

Con la adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza y, a pesar de que ya estaba constituida como un objeto de estudio con características propias, la literatura infantil y juvenil pasó a ocupar menos espacio en la escuela para dar lugar a otros discursos sociales.

Esta unidad tiene el formato de seminario – taller lo que permite articular la unidad en una doble orientación. Por un lado, el análisis, discusión y problematización sobre el papel de la literatura en el nivel primario, tarea que los alumnos ya están en condiciones de realizar porque se encuentran en un lugar avanzado de su formación. Por otro, la gestión y puesta en práctica de actividades de lectura motivadoras y creativas para lograr formar el gusto literario de los alumnos de primaria.

El desarrollo de la competencia literaria en la escuela abre una serie de interrogantes: ¿los usos escolares de la literatura son los mismos que los de la sociedad?, ¿cuál es la literatura que se enseña en la escuela?, ¿la literatura se enseña, se transmite o se disfruta?, ¿qué es leer literatura?, ¿cuáles son los modos de leer en una comunidad? Éstos y otros interrogantes más, ligados con los instrumentos teóricos de análisis literario, con los procesos de lectura y escritura, la construcción del canon literario, los libros y la literatura, necesitan ser formulados en la formación inicial docente.

La formación docente en esta unidad se propone que los alumnos:

- Conozcan algunos conceptos teóricos que les permitan hacer una adecuada selección de textos, asumir su posición de mediadores culturales y plantear desafiantes propuestas didácticas para desarrollar la competencia literaria en sus alumnos
- Consoliden su formación como docentes lectores y escritores de textos literarios capaces de conocer y analizar las relaciones entre literatura, niños y jóvenes.

- Sean capaces de reflexionar sobre la especificidad de la literatura infantil (su lectura, su crítica, los saberes posibles y las prácticas de lectura y enseñanza que ellas generen)
- Aborden experiencias de lectura que permitan vivenciar las formas de apropiación de la reflexión teórica sobre literatura y lectura.
- Desarrollen su capacidad de construir experiencias pedagógicas de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural.

Criterios para la selección de contenidos

La especificidad de la literatura infantil – juvenil y la constitución del canon literario son temas que necesitan ser tratados en esta unidad en tanto se encuentran relacionados con la constitución de la infancia y con factores políticos, económicos y sociales que marcan la posibilidad del acceso a los textos en la formación del lector infantil.

La formación de lectores comienza en los primeros años de la vida y la escuela tiene una función ineludible en la realización de esta tarea, especialmente si se toman en cuenta las situaciones de desigualdad en el acceso a bienes simbólicos de los niños en nuestra provincia. Es necesario, entonces, presentar y discernir sobre los criterios de selección de textos literarios y el lugar de los autores clásicos y la literatura regional en la enseñanza primaria.

Entre la lectura literaria con una concepción utilitaria asociada a la moral, la enseñanza de otros contenidos escolares o las prácticas mecánicas de reconocimiento de recursos, rimas, etc. y la *lectura por placer*, entendida como lectura libre, sin el acompañamiento del docente como transmisor del patrimonio cultural y promotor de prácticas de lectura, existe un espacio que es, justamente, en el que se articula esta unidad. En este sentido, los conocimientos provenientes de la teoría y el análisis literario son pertinentes en tanto amplían la capacidad de análisis del hecho literario por parte de los alumnos del profesorado y permiten enriquecer las propuestas didácticas con la literatura. Sin embargo, estos conocimientos no deben ser considerados en el marco de esta unidad como previos a la lectura de textos.

La frecuente práctica de lectura literaria con una concepción utilitaria requiere un especial trabajo ya que constituye un obstáculo para apreciar la riqueza creativa de los textos literarios. En este sentido, la relación gramática – literatura interroga sobre las posibilidades expresivas y creativas del lenguaje y sobre las formas de producción

Las articulaciones entre oralidad, lectura, escritura y literatura, las interrelaciones entre literatura y medios de masivos de comunicación, la intertextualidad historieta – literatura y la importancia de las nuevas tecnologías de la comunicación son temas a ser abordados en las temas y actividades de este seminario – taller.

Propuesta de contenidos

- Currículo oficial y formación. Construcción del canon. Criterios de selección de textos literarios. Función social y estética de la literatura tradicional. Dimensiones textuales, históricas y socioculturales de los textos literarios.
- Desarrollo teórico del concepto literatura infantil - juvenil. Literatura infantil y su relación con la moral y didactismo. La Literatura infantil y juvenil argentina y regional. La cuestión del libro y la lectura.
- Mecanismos de producción e interpretación del sentido. Ambigüedad. Intertextualidad. Recursos literarios.
- Literatura y oralidad. Literatura de tradición oral. Folclore, literatura regional y escuela. Emisión textual: el arte de narrar y la oralidad en las aulas.
- Tipología de textos literarios infantiles La poesía infantil. El teatro infantil. Narrativa infantil. Los cuentos maravillosos. Los clásicos. El cuento infantil. El álbum ilustrado. La literatura infantil contemporánea.

- Nuevas formas de narrar. El humor y la intertextualidad con los medios masivos de comunicación. El cine, la historieta y la literatura. Importancia de la ilustración en la literatura infantil –juvenil. Función del paratexto. Literatura y cine. Literatura e Internet.
- Competencia literaria y la literatura infantil-juvenil. Lectura crítica de una amplia selección de textos literarios. Literatura y lectores creativos La creación de hábitos lectores y la animación lectora. La comprensión de textos literarios. Diseño de clases de lectura literaria. La intervención docente.

Orientaciones para la enseñanza

El formato de la unidad habilita la realización de prácticas de talleres de lectura y escritura literarias, seguidas de momentos de reflexión sobre algún tema que requiera profundización teórica o análisis.

El trabajo conjunto con otras materias del currículo como lenguajes artísticos y tecnología permitirá tanto la articulación de conocimientos de cada espacio como el enriquecimiento de las propuestas del taller.

La implementación de técnicas de dinámica grupal utilizando como motivación la lectura y análisis de textos, recreación de relatos, capitalización de experiencias personales, debates y procesos de recolección y procesamiento de datos creará oportunidades para generar propuestas superadoras.

El trabajo conjunto con las bibliotecas de la comunidad y las visitas a los talleres que en ellas se realizan ofrecerá a los alumnos la posibilidad de acceso a interesantes propuestas locales sobre animación de lectura y escritura literarias.

Sugerencia bibliográfica

ACTIS, B. (2003) *Taller de lengua: De la oralidad a la lectura y a la escritura*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

CABAL, G. (2001) *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*. Sudamericana, Buenos Aires.

CHARTIER, R. y CAVALLO, G. (2001) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, Madrid.

DEVETACH, L. (1999), "El vaivén de los textos, o ¿de dónde salen los cuentos?", en: Revista *La Mancha* N° 8 (marzo), Buenos Aires.

DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998) *Cara y cruz de la literatura infantil*, Colección Relecturas. Lugar editorial., Buenos Aires.

ECO, U. (1981) *Lector in fabula*. Lumen, Madrid.

HÉBRARD, J. (2000), "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas", conferencia ofrecida en la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires.

MAINERO, M., "De silenciosos y silenciados", en: *Imaginaria*, Revista electrónica de Literatura Infantil N° 141, Buenos Aires, www.imaginaria.com.ar

MEEK, M. (2004) *En torno a la cultura escrita*. Fondo de Cultura Económica, México.

MANGUEL, A. (1999) *Una historia de la lectura*. Norma, Santa Fe de Bogotá.

MONTES, G. (2001) *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica, México.

----- (1999) *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica, México.

----- (2005) *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

PETIT, M. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica, México.

------(1999) *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.

RODARI, G. (2000) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Colección Nuevos Caminos. Colihue, Buenos Aires.

SCHRITTER, I. (2005) *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*. Lugar, Buenos Aires.

PELEGRÍN, A. (1990) *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*. Cincel Kapelusz, Bogotá.

------(1984) *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Cincel Kapelusz, Bogotá.

SORIANO, M. (1995) *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue, Buenos Aires.



MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

La formación matemática de los futuros docente para el Nivel Primario está atravesada por diversas problemáticas, entre otras: ¿Qué conocimientos matemáticos necesita un futuro docente de nivel primario para enseñar? ¿Qué matemática y que propuesta para su abordaje plantear en la formación inicial?

La tarea de enseñar es un proceso complejo que requiere un análisis multidimensional que promueva la formación de criterios y el desarrollo de capacidades para la práctica matemática profesional.

Hoy se plantea la necesidad de trabajar por una educación que enfrente las desigualdades sociales y reconozca el derecho de todos los sujetos a construir una relación autónoma y fecunda con el saber. Entonces se requiere pensar en una educación matemática para estudiantes con una mayor diversidad cultural, un ciudadano autónomo, que pueda desplegar sus prácticas matemáticas en continuo diálogo con la teoría, para que enseñar y aprender matemática le permita formar la idea de sí, como aprendiz de la cultura y actor en una sociedad cambiante, que le permita responder a la heterogeneidad, formulando propuestas educativas que tengan en cuenta la *singularidad* de cada situación de enseñanza y de aprendizaje.

Investigaciones didácticas en matemática reconocen que las matemáticas constituyen una *realidad cultural* constituida por conceptos, proposiciones, teorías (los objetos matemáticos) y cuya significación personal e institucional está íntimamente ligada a la resolución de problemas en distintos contextos. Se hace necesario enfrentar al futuro docente a distintos tipos de problemas, así tendrá ocasión de aprender Matemática y comprender que puede ser una experiencia gratificante y accesible para todos.

La Matemática que debe conocer el futuro docente no debe circunscribirse a los contenidos escolares a enseñar, es necesario que maneje fluidamente esos contenidos con una profundidad mayor de la que enseñará en la escuela. Como propone Brousseau (1986), *el trabajo intelectual del alumno* futuro docente debe ser en ciertos momentos comparable al de los propios matemáticos: el alumno debería tener oportunidad de investigar sobre problemas a su alcance, formular conjeturas, probar, construir modelos, lenguajes, conceptos, teorías, intercambiar sus ideas con otros, reconocer las que son conformes con la cultura matemática y adoptar las que le sean útiles. Por el contrario, *el trabajo del profesor* es en cierta medida inverso del trabajo del matemático profesional: debe producir una recontextualización y una repersonalización de los conocimientos, ya que debe buscar las mejores situaciones que den sentido a dichos conocimientos y ayudar al alumno en la búsqueda de las soluciones, las cuales serán sus propios conocimientos porque "... el niño construye, de un modo activo, el conocimiento a través de la interacción con el medio y la organización de sus propios constructos mentales..." (Godino, 2000), y el futuro docente debe diseñar modelos que se adapten a las inciertas y cambiantes condiciones de aprendizaje que se dan en el aula de Matemática.

Desde esta concepción de aprendizaje se considera que además de resolver los problemas, es necesario establecer *instancias de reflexión*; donde las producciones de los alumnos informan sobre el "estado del saber" (Charnay, 1994), y el *error* forma parte de la *construcción del saber*.

La reflexión sobre los procesos vividos en las clases permitirá poner en cuestión los supuestos epistemológicos de los estudiantes, resignificar sus propios conocimientos matemáticos y caracterizar el tipo de práctica desarrollada: la práctica matemática y la práctica de enseñanza.

Con el objeto de orientar las *prácticas matemáticas*, se plantea la necesidad del abordaje de los contenidos matemáticos y la articulación didáctica-disciplinar de las situaciones y tareas matemáticas de la educación del nivel primario que debe partir de la selección y estudio de situaciones-problemas que den sentido a los conceptos y métodos matemáticos propuestos en el currículo.

Con el objeto de orientar las *prácticas de enseñanza*, es necesario que se le brinde al futuro docente la posibilidad de analizar documentos (registros de clase, planificaciones, bibliografía teórico-didáctica, libros de texto, etc.), esto le permitirá caracterizar prácticas de enseñanza y explicitar *criterios para su organización*. La oportunidad de diseñar y poner a prueba propuestas de aula con distintos propósitos y atendiendo a distintas condiciones institucionales, le permitirá anticipar cursos de acción y explicitar *criterios de intervención docente*.

Tanto las prácticas matemáticas como las prácticas de enseñanza le permitirán al futuro docente explicitar y comparar las perspectivas que fundamentan las prácticas en el IFD y en la/s escuela/s de nivel primario y “proporcionar oportunidades para experimentar vivencialmente procesos de autoconstrucción de la comprensión matemática, enfatizando más los procesos propios del quehacer matemático que sus productos.”²⁶

En principio, tanto las propuestas de trabajo en clase, como las tareas o estudios asignados que se realicen de forma autónoma durante la formación deberían ofrecer oportunidades para que los futuros docentes:

- Amplíen y profundicen el conocimiento que tienen de la Matemática, desarrollando una práctica de resolución de problemas que les permita dar cuenta de su sentido, de su naturaleza y su método.
- Analicen las prácticas matemáticas que se vivan en la formación para compararlas con otras vividas y explicitar los modelos sobre la enseñanza y la Matemática que las orientan.
- Conozcan problemas que el conocimiento matemático intentó resolver en distintos momentos de producción y evolución histórica para vincularlo con la enseñanza.
- Resignifiquen sus conocimientos matemáticos en términos de objetos de enseñanza, estableciendo las características y las relaciones entre contenidos que se abordan en el nivel primario, analizando el sentido de su enseñanza en la escuela de hoy.
- Conozcan distintos aportes teóricos para la enseñanza de la Matemática, teniendo en cuenta los problemas que intentaron resolver en distintos momentos de producción y evolución del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Utilicen nociones teóricas producidas desde distintas líneas de investigación en Didáctica de la Matemática para analizar producciones de los niños, planificaciones, instrumentos de evaluación y recursos de enseñanza y para seleccionar actividades para enseñar distintos contenidos, formulando propósitos y anticipando posibles estrategias de intervención.
- Analicen los objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los documentos de desarrollo curricular producidos por la jurisdicción y a nivel nacional, considerando dichos documentos como el marco normativo que regula la actividad de enseñanza.
- Analicen las relaciones entre el diseño curricular y la realidad institucional social para elaborar proyectos de enseñanza adecuados a distintos contextos, interactuando con otros para acordar decisiones colectivas.
- Analicen situaciones de clase en escuelas de nivel primario, en las que se trabaje con diversas actividades de Matemática, a la luz de los marcos teóricos pertinentes y las sujeciones del sistema de enseñanza, a fin de identificar los criterios que subyacen a las decisiones tomadas por el maestro y por los alumnos.
- Revisen sus concepciones acerca del aprendizaje de la Matemática rechazando estereotipos discriminatorios, y desarrollando la convicción de que todos pueden aprender.

²⁶ González, Fredy E; (1999) “Los nuevos roles del profesor de matemática” Retos de la Formación de Docentes para el Siglo XXI

-Elaboren y pongan a prueba situaciones de enseñanza analizando reflexivamente en forma individual o con sus pares, desde los marcos teóricos, el diseño de las propuestas; anticipando posibles cursos de acción y sus intervenciones durante la puesta en aula; evaluando lo ocurrido tanto en relación con los logros y errores propios de los alumnos como con sus propias intervenciones; y diseñando posibles acciones futuras.

-Desarrollen la convicción de la necesidad de actualización permanente teniendo en cuenta la evolución dinámica del conocimiento sobre la Matemática y la Didáctica y fortalezcan sus competencias para el estudio autónomo.

-Revisen crítica y constructivamente la propia tarea atendiendo al compromiso ético con su desempeño profesional.

Unidad Curricular:

MATEMÁTICA - Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

Se espera que el estudio de contenidos matemáticos a partir de la resolución de problemas aporte a la formación inicial del futuro docente:

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

Criterios para la selección de contenidos

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de un eje de *contenidos matemáticos* para el Nivel Primario: Número y operaciones, Proporcionalidad, Geometría y

Medida, Tratamiento de la Información, Estadística y Probabilidad, y tres ejes de contenidos transversales a los contenidos matemáticos:

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

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

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

Propuesta de contenidos

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

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

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

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

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

Patrones, relaciones y funciones que modelizan situaciones matemáticas.

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

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

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

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

Tratamiento de la Información, Estadística y Probabilidad. Probabilidad. Fenómenos y experimentos aleatorios. Probabilidad experimental. Probabilidad Teórica. Combinatoria. Estrategias de recuento (uso de diagrama de árbol, de Venn, tablas, etc.). Relación de la combinatoria con la probabilidad y estadística. Estadística. Población. Muestra.

Representación de datos estadísticos. Parámetros estadísticos. El tratamiento de la información en los medios.

Orientaciones para la enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sugerencia bibliográfica

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

Libros del Zorzal, Buenos Aires.

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

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

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

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

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

CASTRO, A. "Actividades de exploración con cuerpos geométricos. Análisis de una propuesta de trabajo para la sala de cinco". En: Malajovich, A. (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós, Buenos Aires

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

WOLMAN, S. y QUARANTA, M. E. (2000) "Procedimientos numéricos de resolución de problemas aditivos y multiplicativos: relaciones entre aspectos psicológicos y didácticos". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VIII, N° 16, Buenos Aires.

Unidad Curricular:

DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 2º año

Carga horaria: 128 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

En esta unidad se pretende iniciar a los estudiantes del profesorado de la Educación Primaria en el estudio de ciertas teorías centrales y de conceptos fundamentales que permiten comprender algunas características de la enseñanza de la matemática, con el propósito de contribuir a la conformación de criterios que orienten la práctica profesional y la reflexión sobre esa práctica.

Hoy existe un alto consenso en la necesidad de tomar como objeto del *análisis didáctico las prácticas matemáticas* que se desarrollan en la formación docente. Los conocimientos matemáticos se generan a partir de la *resolución de problemas*, pero no se reducen a los problemas y técnicas de solución; el progreso matemático, tanto individual como colectivo, tiene lugar cuando se logran generalizar y justificar los procedimientos de solución a tipos de problemas cada vez más amplios.

Se propone que el profesor-formador desarrolle los contenidos sugeridos tomando como marco teórico de referencia a la *Didáctica de la Matemática* esto le servirá como punto de apoyo permanente para avanzar en el análisis de los problemas de enseñanza propios de la educación primaria y a la vez reorientar la práctica docente.

Por lo expuesto, se espera que esta unidad pueda aportar al futuro docente un espacio para:

- la reconstrucción de sus concepciones acerca de los objetos matemáticos vinculado a la reflexión sobre su enseñanza y aprendizaje que, además de mejorar su conocimiento de los contenidos matemáticos, les permita reflexionar sobre su experiencia como alumnos y desde allí su rol docente
- poner en funcionamiento técnicas de análisis didáctico específicas para la actividad matemática, que permitan tomar decisiones fundamentadas desde un marco teórico basado en investigaciones sobre la enseñanza del área, adaptándola a la diversidad de alumnado e integrándola en un proyecto global de enseñanza
- articular un conocimiento práctico, vivido, de lo que se hace en las escuelas de nivel primario, y la posibilidad de confrontarlo con distintos aportes teóricos de la enseñanza de la matemática y los conocimientos aprendidos en otras instancias y trayectos de formación
- analizar los procesos a seguir para el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje: cómo construir, gestionar, analizar y evaluar situaciones de enseñanza de conocimientos matemáticos para el nivel primario
- utilizar recursos didácticos, sean manipulativos o virtuales, como soporte para el planteamiento de problemas y situaciones didácticas que promuevan la actividad y reflexión matemática

Criterios para la selección de contenidos

La propuesta de contenidos para la formación del futuro docente, vincula ejes de *contenidos matemáticos del nivel primario con la problematización didáctica* de los distintos objetos matemáticos y una *propuesta para el marco teórico* de algunas teorías que influyen en la educación matemática en la actualidad.

A partir de los contenidos seleccionados se intenta promover tres niveles de análisis: la práctica matemática, la práctica de enseñanza para luego analizar prácticas de enseñanza identificando los fundamentos teóricos y las problemáticas didáctica a las que responden los criterios utilizados en los Institutos de Formación Docente y en las escuelas primarias

Propuesta de contenidos

Sistemas de Numeración, Número y Operaciones.

Posibles ejemplos de temas a tratar: La enseñanza de los números. Las operaciones mentales en las comunidades indígenas. Breve recorrido por las prácticas escolares clásicas y por la Reforma de la Matemática Moderna. Relaciones entre Psicología y Didáctica. Estudios sobre la enseñanza de la numeración. Análisis de secuencias didácticas. Intervenciones didácticas que favorecen la validación y la difusión de conocimientos numéricos. Análisis didáctico de posibles errores. Relaciones entre conocimientos escolares y extraescolares que permiten revisar la idea de fracaso escolar. Obstáculos epistemológicos y didácticos en torno al estudio de las expresiones decimales.

Proporcionalidad.

Posibles ejemplos de temas a tratar: Las limitaciones de la aplicación de reglas nemotécnicas en problemas de nivel primario. Relación entre proporcionalidad y semejanza. La proporcionalidad como contenidos transversal.

Geometría y Medida.

Posibles ejemplos de temas a tratar: El desarrollo de la geometría a través de la historia. El problema de la medida. Conocimientos espaciales y geométricos. Enfoques acerca de su enseñanza. Las representaciones espaciales y geométricas en los niños. Habilidades que desarrolla el trabajo geométrico. Materiales y recursos para su enseñanza

Tratamiento de la Información, probabilidad y estadística.

Posibles ejemplos de temas a tratar: El pensamiento determinista versus el pensamiento probabilista en la escuela primaria. Las representaciones en estadísticas. El problema del tratamiento de la información

La evaluación:

Posibles ejemplos de temas a tratar: Criterios e instrumentos de evaluación. Propuestas de evaluación.

Las TIC.

Posibles ejemplos de temas a tratar: El uso de las TIC: software para distintos temas matemáticos: geometría dinámica; uso de juegos matemáticos, páginas web, uso de videos, etc.

Propuestas para el marco teórico.

- Didáctica francesa (G. Brousseau, R. Douady, M. Artigue, Ma. J. Perrin Glorian, G. Vergnaud, R. Charnay)
- Educación matemática realista (H. Freudenthal, Van den Heuvel, Panjuen).
- Constructivismo (Piaget). Interacción social y lenguaje (Vygotsky)
- Antropológicas: Etnográficas (U.D`Ambrosio, A.J. Bishop) y didácticas (Y. Chevallard, J. Gascón, P. Bolea, M. Bosch)

Sugerencias de algunos temas a tratar: Una mirada epistemológica de la Matemática. Cómo se produce, crece y se reorganiza el conocimiento matemático. Aportes desde una perspectiva histórica y epistemológica para pensar en Didáctica. Aportes de la teoría de Transposición didáctica de Chevallard para comprender problemas centrales de los procesos de comunicación del saber matemático. Fenómenos didácticos estudiados por Brousseau que permiten explicar y comprender ciertos problemas de la enseñanza. Teoría de situaciones de Brousseau como aportes para la modelización de la enseñanza: situaciones didácticas y a-didácticas, validación. Roles fundamentales del docente: devolución e institucionalización. El rol de los problemas, del docente y de los alumnos en diferentes modelos de enseñanza.

Orientaciones para la enseñanza

A continuación se incluye una sugerencia de un *ciclo formativo* sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y su didáctica para los futuros docentes (Godino, 2007)²⁷:

-Resolución de problemas de acuerdo a un modelo didáctico socio-constructivo-instruccional.

-Reflexión epistémico-cognitiva sobre los objetos y significados puestos en juego en la resolución de problemas.

-Análisis de las interacciones en la clase de matemática.

-Reconocimiento del sistema de normas que condicionan y soportan la actividad de estudio matemático.

-Valoración de la idoneidad didáctica del proceso de estudio matemático experimentado teniendo en cuenta las aportaciones de la Didáctica de la Matemática a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos y procesos matemáticos tratados en la primaria desde una perspectiva epistemológica y didáctica.

En estos procesos de estudio se implementan una trayectoria didáctica que contempla: la presentación de las consignas; exploración personal; trabajo en equipos para elaborar una respuesta compartida; presentación y discusión; institucionalización por el formador, explicitando los conocimientos pretendidos y estudios de documentos de trabajo seleccionados, apoyado por las tutorías individuales y grupales.

Para trabajar en el aula se sugiere presentar una situación, problema matemático o un ejercicio donde se identifique: posibles estrategias de resolución por parte de los alumnos, conocimientos matemáticos movilizados en los distintos procedimientos de resolución, nivel escolar en que se puede utilizar y los objetivos plausibles que pueden cubrirse; variables didácticas de la situación (elementos de la situación que puede ser modificado por el futuro docente, y que afecta a las estrategias de solución. O bien, dada una muestra de producciones de los alumnos identificar: los procedimientos de resolución seguidos, los conocimientos puestos en juego en cada procedimiento, causas posibles de los errores en cada caso, estrategias posibles de ayuda para superar las dificultades de los alumnos. O bien, dada una secuencia de situaciones (de un manual escolar o un proceso de aprendizaje descrito), identificar: sentido particular de las nociones tratadas, las fases de la secuencia y su caracterización, las competencias puestas de manifiesto, variables didácticas, posibles acciones del profesor hacia los alumnos con dificultades, utilización de un documento curricular pertinente, describir algunas actividades a proponer como continuación de la secuencia, etc.

²⁷ GODINO, J, BATANERO C. y FONT V .(2003) "El aprendizaje de las matemáticas para maestros, Proyecto edumat- Maestros. Madrid. España

Sugerencia bibliográfica

ALSINA, C., BURGUEZ y FORTUNY, J. M. (1987) *Invitación a la didáctica de la geometría*. Síntesis, Madrid.

BROSSEAU, G. (2007) *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Libros del Zorzal Buenos Aires.

BRUN, J. (1980) *Pedagogía de las matemáticas y psicología: análisis de algunas relaciones*, Revista Infancia y Aprendizaje Nro. 9.

CASTRO, E. (2001) *Didáctica de la Matemática en la Educación Primaria*. Síntesis, Madrid.

CENTENO PEREZ, J. (1988): *Números Decimales ¿Por qué? ¿Para qué?* Editorial Síntesis, España. Capítulo 9.

CHAMORRO, C. y BELMONTE, J. M. (1988). *El problema de la medida*. Síntesis, Madrid.

CHARNAY, R.: (1994) "Aprender por medio de la resolución de problemas". En : Parra, C. y Saiz, I. *Didáctica de Matemática*. Paidós, Buenos Aires.

CHEVALLARD, Y. (1997) *La Transposición Didáctica*. Ed. Aique, Buenos Aires.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. PVCIA. de Buenos Aires (2001) "Orientaciones Didácticas para la Enseñanza de los Números en el primer ciclo de la EGB". Disponible en www.abc.gov.ar

GODINO, J., BATANERO, C. y CAÑIZARES, M. J. (1987) *Azar y probabilidad. Fundamentos didácticos y propuestas curriculares*. Síntesis, Madrid.

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

----- (2001): "Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica", en José Antonio Castorina (comp.): *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*, Eudeba, Buenos Aires.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. y WOLMAN, S. (1994): "El sistema de numeración: un problema didáctico". En Parra, C. y Saiz, I. (comps.): *Didáctica de matemática*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

PANIZZA, M. (2003) "Reflexiones Generales acerca de la enseñanza de la Matemática" en *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y primer ciclo de EGB: Análisis y Propuestas*. Ed. Paidós, Buenos Aires.

SEGOVIA, I. CASTRO, y otros (1989) *Estimación en cálculo y medida*. Síntesis, Madrid.

UDINA, F. (1989). *Aritmética y calculadora*. Síntesis, Madrid



CIENCIAS NATURALES

FUNDAMENTACIÓN

A lo largo de las últimas décadas, las ciencias de la Naturaleza fueron impregnando progresivamente la sociedad y la vida social.

Las Ciencias Naturales, se constituyeron en una de las claves esenciales para entender el cómo y el porqué de las cosas, contribuyendo a las satisfacciones de necesidades humanas y a la solución de problemas sociales.

El siglo XXI conlleva un proceso de alto dinamismo económico, político, social, científico y tecnológico. Incluye una globalización en la cual se producen intensos cambios que inciden en el proceso histórico. En muy pocos años se generan y potencian todo tipo de flujos, nuevas formas de pensar, de producir, de vincularse y relacionarse. En ése contexto, la alfabetización científica se torna más que importante, ya que a través de la misma, la sociedad podrá contar con ciudadanos y ciudadanas crítico/as, responsables y participativo/as en las cuestiones que así lo requieran.

La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela cumple, como cualquier otro aspecto de la cultura de una sociedad el rol de consolidar, fortalecer y reproducir las concepciones dominantes que la sociedad ha construido acerca de las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente.

La formación científica entendida como un componente importante en la formación ciudadana exige un replanteo profundo de las formas en que su enseñanza ha sido desarrollada tradicionalmente.

A lo largo de la historia ha ido cambiando la concepción respecto de cómo se genera el conocimiento científico y esto ha influido en las decisiones sobre su enseñanza. Es por ello que se han incorporado a los debates de la enseñanza de las ciencias los aportes de la filosofía de la ciencia.

En el siglo XIX se produjeron una serie de afirmaciones teóricas que revolucionaron el mundo y tuvieron bases en las investigaciones de biólogos, físicos y químicos. En ellos estaba centrada la idea de que desde las especulaciones teóricas se generaban las observaciones. Así, surgen movimientos científicos vinculados al empirismo, con el método científico (único) como aspecto sobresaliente, la observación se suponía objetiva y se genera una visión inductivista ingenua del conocimiento, que influye notoriamente tanto en las investigaciones científicas como en los métodos de enseñanza.

La principal derivación de esta postura estuvo en pensar que todo conocimiento y teoría se deriva de la observación y la experimentación, que los conocimientos (producto de las generalizaciones a las que se arriba), son neutrales y de validez universal. Además, supone entender al método científico como un conjunto de reglas fijas y cuya aplicación caracteriza a la investigación.

Numerosos investigadores en didáctica de las ciencias señalan que todavía hoy esta imagen de ciencia es la que esta presente en textos, currículum y clases.

Si bien actualmente, se mantiene la importancia de la comprobación mediante la experimentación, se cuestiona desde otras posturas su autoridad absoluta. Surgen posiciones de quienes forman parte de la Nueva Filosofía de la Ciencia (NFC) que tratan de explicar la forma en que se generan los conocimientos. Esas teorías influyen en el campo de la educación en ciencias y como consecuencia de ello, en dicho ámbito, se considera prioritario:

- Retomar la importancia de las teorías.
- Fomentar el razonamiento hipotético, por confrontación y argumentación.
- Reconocer que la observación no es fiable y depende de la teoría.
- Tener una imagen de ciencia relativa y en permanente cambio, con historia y contexto.
- Relacionar lo conceptual con lo metodológico y admitir variaciones de este según el problema analizado.

- Tomar al conocimiento como algo que se construye y reconstruye en la escuela.
- Reconocer que las estructuras conceptuales que el alumno ya posee influyen en el trabajo observacional que hace.
- Repensar las estrategias de enseñanza por descubrimiento contextualizándola en una perspectiva constructivista.

A partir de este consenso, una parte importante de los contenidos (en sus diferentes tipos), pretenden generar en los ciudadanos y ciudadanas imágenes de ciencia más ajustadas a lo que actualmente se sabe sobre el conocimiento y la actividad científica.

La enseñanza de las ciencias en el sistema de educación formal debe trabajar y colaborar en la formación integral de los alumnos para que puedan alcanzar una cultura científica básica. Esto quiere decir (según Carlos Cullen, 1997), una cultura de jerarquía tal que desencadene determinadas competencias y habilidades para el manejo de códigos y contenidos culturales del mundo actual y permita operar y comprometerse comprensivamente en la utilización racional del medio con el objeto de mejorar el nivel de calidad de vida.

Las Ciencias Naturales se constituyen entonces, en el epicentro que brinda la posibilidad de: mejorar la calidad de vida de las personas en términos de satisfacción adecuada de sus necesidades básicas, contribuir a la resolución de problemáticas sociales complejas que conllevan un aspecto científico – tecnológico (como protección ambiental, generación de alimentos, entre otros) y promover un pensamiento y postura críticos frente al conocimiento en general y a la información proveniente del área científico – tecnológica en particular difundidos por los medios de comunicación, a fin de discriminar los destinados a servir a fines de beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social general.

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

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

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

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

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

Frente a la necesidad de lograr una alfabetización científica que asegure la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Ubicar las Ciencias Naturales en el campo general del conocimiento, con un carácter provisorio, analítico, reflexivo y cambiante del proceso de producción del conocimiento científico.

- Promover la capacidad de inferir las causas de los fenómenos de las Ciencias Naturales, de transferir criterios de interpretación científica a situaciones cotidianas y de integrar aportes interdisciplinarios.
- Reconocer, plantear, formular y operar con las múltiples variables que presentan los problemas en Ciencias Naturales.
- Reconocer en la investigación una estrategia de acción en el aula y diferenciarla de la científica.
- Trabajar y valorar de manera destacada los ejes transversales e integradores en Ciencias Naturales y Sociales como son: la educación ambiental, educación para la salud y la educación sexual.

Criterios para la selección de contenidos

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

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

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

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

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

Propuesta de contenidos

- Concepciones de ciencia: evaluación de los modelos científicos a través de la historia. Concepciones actuales. Consideraciones epistemológicas. Relación entre conocimiento científico, conocimiento escolar y conocimiento cotidiano.
- Los materiales y sus cambios: en este eje se tratan los contenidos relacionados con los materiales y sus propiedades, los sistemas materiales: su clasificación y componentes. También se incluyen los contenidos relacionados con la estructura de la materia, sus niveles de organización, los estados y las transformaciones, así como también a los eventos históricos que dieron lugar a la formulación de explicaciones acerca de la misma.

- Seres vivos: se incluye en el mismo, el estudio de los seres vivos desde una perspectiva sistémica, mediante el análisis de los intercambios y las transformaciones de materia y energía y los mecanismos evolutivos. Para el abordaje de los contenidos, se propone la utilización de los conceptos estructurantes: diversidad, unidad, interacciones y cambios. También se propone el tratamiento de lo relacionado con el organismo humano: las funciones básicas y las pautas sanitarias que tiendan a la protección de la salud. Las concepciones del desarrollo de la persona dentro de las comunidades indígenas. La medicina tradicional. La concepción de las enfermedades. El curador. La farmacopea. La salud reproductiva.
- Fenómenos del mundo físico: en este eje se agrupan los conceptos tendientes a construir la estructura conceptual básica del conocimiento físico actual, tales como: Fuerzas y movimientos. Energía: transformación, conservación y transferencia. Fenómenos magnéticos, gravitatorios y eléctricos. La luz.
- La Tierra, el universo y sus cambios: incluye los contenidos relacionados con: Origen del Universo. El sistema solar. La Tierra: movimientos y fenómenos.

Orientaciones para la enseñanza

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

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

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

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

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

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

Sugerencia bibliográfica

- ADURIZ, Bravo A.(2005) *Una introducción a la naturaleza de la ciencia* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ALDABE, S. ARAMENDIA, P. LACREAU, L. (1999) *Química 1 Fundamentos*. Ediciones Colihue, Buenos Aires.
- AMERICAN CHEMICAL SOCIETY (1997) *QuimCom, Química en la Comunidad*. Pearson Educación, México.
- ARCA, M., GUIDONI, P. y MAZZOLI, P. (1990) *Enseñar Ciencias*. Editorial Paidós Educador Buenos Aires.
- ARGUELLO, L. (2003) *Física Moderna*. Editorial Answer, Madrid.
- CHANG, R. (2007) *Química*. Ediciones Mc Graw Hill, México.
- CLAXTON, G. (1994) *Educación de mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Visor, Madrid.
- CURTIS, H y BARNES, S. (1998) *Biología*. Editorial Médica Panamericana, Buenos Aires.
- FURMAN, M. y ZYSMAN A. (2001) *Ciencias Naturales. Aprender a Investigar en la escuela*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- GELLON, G. y otros (2005) *La Ciencia en el aula*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- GOLDSTEIN, B. (2005) *Ayudando a construir mentes cuestionadoras*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Nuevo Manual de la UNESCO para la Enseñanza de las Ciencias*. (1982) EDHASA, Barcelona.
- PURVES, W. y otros (2005) *Vida. La ciencia de la biología*. Editorial Panamericana, Buenos Aires.
- TIGNANELLI, H. (2004) *Astronomía en la Escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. EUDEBA, Buenos Aires.
- VEGLIA, S. (2005) *Ciencias Naturales y Aprendizaje significativo*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria: 128 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

La formación de docentes implica, entre otras cosas, preparar para “saber enseñar” y en este caso se trata de preparar a los futuros docentes para que sepan enseñar Ciencias Naturales en la escuela primaria.

Partiendo de esta idea, la didáctica se ubica como un espacio de construcción de saberes específicos y de reflexión que permite generar criterios de análisis y de toma de decisiones hacia las prácticas.

Formar docentes críticos y reflexivos, requiere una visión de didáctica centrada en la reflexión, el análisis y la investigación de la multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más que en una disciplina instrumental y prescriptiva

Desde la unidad curricular Didáctica de las Ciencias Naturales se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer los modelos didácticos y las propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales, identificando las concepciones sobre la ciencia, aprendizaje y enseñanza que subyacen en los mismos
- Conocer las ideas que los niños del nivel primario tienen respecto de algunos fenómenos de la naturaleza y tenerlas en cuenta en el momento de diseñar propuestas.
- Seleccionar y organizar contenidos de enseñanza de manera tal de respetar tanto su significatividad lógica (desde lo disciplinar) como psicológica (desde las posibilidades de los niños).
- Plantearse la enseñanza a través de la problematización de los contenidos de Ciencias Naturales en el marco de propuestas globalizadoras y de una adecuada selección de materiales, tiempos y espacios.
- Estimular la motivación por temáticas de las Ciencias Naturales a través de metodologías de enseñanza adecuadas, promoviendo en clase la expresión de ideas, el cuestionamiento de estas, el debate, etc.
- Disponer de criterios para utilizar diversos recursos (TIC, libros, etc.) y plantear actividades que induzcan a los alumnos a conceptos fundamentales en las Ciencias Naturales.
- Promover el análisis y la reflexión de situaciones concretas de enseñanza de las Ciencias Naturales y en particular de las propias posturas científicas, para convertirse en un facilitador del aprendizaje de los alumnos.
- Proponer estrategias de evaluación acordes a la metodología utilizada y que tengan por finalidad la regulación del aprendizaje y de las estrategias de enseñanza.

Criterios para la selección de contenidos

La selección de contenidos a trabajar en la Didáctica de las Ciencias Naturales, debe estar en consonancia con los criterios tomados en cuenta en la unidad curricular Ciencias Naturales,

estableciendo precisamente una vinculación con los contenidos de la misma y su abordaje didáctico.

La propuesta de contenidos, también debería estar entonces, atravesada por los mismos ejes propuestos para la unidad curricular Ciencias Naturales

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

Propuesta de contenidos

- Concepciones de ciencia, de aprendizaje y de enseñanza que subyacen en las diferentes propuestas de enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Características de la ciencia escolar. La enseñanza de las ciencias en edades tempranas: debate actual. Los contenidos y su relación con la concepción de ciencia y con el proceso de aprendizaje.
- Criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos en la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Criterios para la selección y organización de actividades. La enseñanza de las Ciencias Naturales centrada en la resolución de problemas. Las actividades de exploración y de experimentación. La indagación bibliográfica. Las actividades individuales y grupales. La comunicación grupal.
- El proceso de evaluación. Estrategias e instrumentos de evaluación.

Orientaciones para la enseñanza

En la enseñanza de las Ciencias Naturales es necesario transitar caminos que lleven a una formación integrada y global que muestren una visión articulada entre los contenidos disciplinares y los didácticos con la fundamentación epistemológica, histórica, psicológica, etc

Resultaría conveniente, entonces que el enfoque didáctico a utilizar en esta unidad curricular sea una continuación del iniciado y llevado a cabo en la unidad curricular Ciencias Naturales, de manera tal que se logre afianzar en los futuros docentes la idea de la enseñanza de las Ciencias Naturales basada en el abordaje de la ciencia como producto y como proceso.

Esta unidad curricular puede constituirse entonces en un proceso en el que los futuros docentes aprenderán a enseñar a partir de una propuesta sostenida por el “enseñar a enseñar”. Para ello deben tener oportunidades de contactarse con realidades que presenten situaciones diversas y que se constituyan en formativas. Es decir, experiencias que les permitan formarse como docentes capaces de orientar a los alumnos en el camino de construir conceptos y estrategias de pensamiento científicos a partir de la exploración sistemática de fenómenos naturales, el trabajo con situaciones problemáticas y el análisis crítico de experiencias históricas y de otras fuentes de información.

La Didáctica de las Ciencias Naturales, se puede enriquecer con la incorporación de

propuestas como las siguientes:

- El análisis y tratamiento de los contenidos del diseño curricular de Nivel primario de la jurisdicción y de los NAP para el nivel primario.
- La observación de clases, el análisis y el registro de las mismas
- La elaboración de secuencias didácticas.
- La puesta en práctica de microexperiencias. El análisis y reflexión sobre las mismas.

Sugerencia bibliográfica

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

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

BELLOCH, M. *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica* Paidós Educador. Buenos Aires.

CARRETERO, M. (2002) *Construir y enseñar las ciencias experimentales*. Editorial Aique. Buenos Aires.

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

COLL, Cesar (1991) "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Editorial Paidós. Barcelona

CHARPACK, G. y otros (2006) *Los niños y la ciencia*. Editorial siglo XXI

FUMAGALLI, L. (1993) *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Edit. Troquel. Buenos Aires

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

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

GALAGOVSKY, L.(2008) *¿Qué tienen de "naturales" las Ciencias Naturales?*. Editorial Biblos. Colección Respuestas. Buenos Aires.

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

LITWIN, E. (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Edit. El Ateneo. Buenos Aires.

POZO, Municio J. (1999) *La solución de problemas*. Editorial Santillana. Buenos Aires

TRICÇARICO Hugo (2007) *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Editorial Bonum. Buenos Aires

VITELLESCHI, S. (2006) *Aprender jugando con la naturaleza*. Editorial Bonum. Buenos Aires



CIENCIAS SOCIALES

FUNDAMENTACIÓN

Plantear el rol de la educación en la sociedad es siempre un tema vigente, en el sentido que, el sistema educativo y sus instituciones de manera intrínseca, son capaces de lograr los cambios que la sociedad necesita y al mismo tiempo fortalecer la participación de los actores sociales.

El estudio y la enseñanza de las ciencias sociales son analizadas como un proceso de construcción. El sistema educativo y las instituciones escolares son una construcción social e histórica; de ahí, la necesidad de reflexionar sobre la realidad social de los mismos.

Hoy, nadie duda de que la calidad de la enseñanza sea algo que viene de la mano de la calidad del profesorado y de los recursos disponibles. Las prácticas escolares parten de la necesidad de aprender mediante la enseñanza, acompañada de estrategias metodológicas, condicionadas por recursos didácticos y un sistema de evaluación, en muchos casos, reducido a cuánto sabe o no sabe el alumno. Por eso, es necesario replantear no sólo la producción del conocimiento de las ciencias sociales, sino también redefinir su transposición didáctica.

Las ciencias sociales enfrentan una serie de problemáticas teórico/epistemológicas en la construcción del conocimiento sobre la realidad social. Se puede señalar como análisis teóricos una variedad de abordajes, colocando en el centro a los estudios del desarrollo socioeconómico, al impacto del neoliberalismo y de las concepciones posmodernas, a las dimensiones de la llamada crisis teórica y a los vaivenes institucionales en los cuales se produce el conocimiento de lo social.

A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, se produjo una ruptura teórica/temática que sirvió para redefinir el abordaje de las ciencias sociales en América Latina, así como los debates sobre el proceso de desarrollo. En estos años, se acentuó la influencia de la ideología neoliberal y posmoderna, se consolidó un eurocentrismo y un marcado sesgo fragmentado y disperso en las teorizaciones; unido a ello está también el natural desconcierto del científico social ante el resquebrajamiento y transformaciones del mundo y las crisis estructurales de las sociedades nacionales.

El propósito del área de Ciencias Sociales es ofrecer explicaciones sobre la vida social a partir de concebirla como una totalidad compleja. Esta totalidad que comprende el conjunto de actividades humanas desarrolladas a lo largo del tiempo y concretadas en espacios específicos a través de las relaciones que los seres humanos establecen entre sí y con el medio.

Al hablar de calidad de la enseñanza queda implícito que viene de la mano de la calidad del profesorado y de los recursos disponibles. Así, para plantear la transformación de las estructuras curriculares, se necesita inexorablemente de la motivación del docente en su compromiso por la mejora del sistema educativo y, sobre todo, el generar espacio de auténtica profesionalización. Esto, en muchos casos, está condicionado por la necesidad de aumentar el capital social y cultural de los alumnos a partir de establecer una formación inicial y continua de calidad

El diseño curricular tiende a propiciar la reflexión crítica de los contenidos abordados entremezclados con la creatividad y las habilidades del alumnado y de los profesores y la forma como todo esto influye en la reconstrucción y apropiación de nuevos conocimientos.

Hablar de Ciencias Sociales implica tener a la realidad social como objeto de estudio. En los IFD los alumnos deben formarse y formar, ya que la educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática necesita ser llevada a cabo en el marco de instituciones con estructuras democráticas, es decir, que posibiliten la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidos a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, en un marco de respeto y apoyo a los valores y procesos democráticos.

Una educación crítica para una sociedad democrática, en el desarrollo de las currícula del aula, implica que los alumnos y docentes se cuestionen las interpretaciones de la realidad, que

muchas veces se presentan como homogéneas. Un currículum crítico es aquel que potencia el cuestionamiento de los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera naturales. La propuesta es no sólo seleccionar los contenidos socioculturales como forma de reconstruir el conocimiento de la comunidad, sino sobre todo tener en cuenta las estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten, desde las ciencias sociales, reflexionar y participar activamente en la vida democrática.

Las Ciencias Sociales deben partir de las preocupaciones sociales y políticas presentes y desde allí interpelar y problematizar el conocimiento, pues de lo contrario se volverán irrelevantes. No se trata solamente de seleccionar los contenidos socialmente válidos sino también tener en cuenta las estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibiliten reflexionar y participar en la construcción de un orden social democrático, basado en una concepción de ciudadano ligada a la vigencia plena de los derechos humanos.

El área debe ofrecer oportunidades para que los alumnos se acerquen al modo de conocer de las Ciencias Sociales: pensar a partir de problemas y establecer relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad.

El espacio curricular del área de ciencias sociales tiene como finalidad que los futuros docentes del nivel primario observen, analicen y enseñen a partir de un posicionamiento reflexivo y crítico acerca de la realidad social del pasado y el presente.

Se entiende que el objeto de enseñanza es una totalidad compleja y dinámica en la que intervienen diversidad de actores sociales y se conforma de elementos materiales y simbólicos y de representaciones sociales que se construyen sobre ella. En relación con ello, los docentes deberían estar formados para poder reconocer la propia subjetividad en su interacción con las diversidades culturales existentes en el aula y con la comunidad escolar, y luego generar acciones de enseñanza destinadas a fortalecer la comunicación, que resulten significativas para los niños.

Desde el punto de vista de los propósitos, se pueden considerar como relevantes:

- Promover la reflexión y apropiación del sentido formativo de la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel primario.
- Brindar conocimientos acerca de la realidad social a partir de conceptos estructurantes del área atendiendo a enfoques disciplinares y epistemológicos actualizados.
- Encontrar en las Ciencias Sociales una forma de conocimiento valiosa para su propia comprensión del mundo, y para el compromiso con la construcción de sociedades basadas en los derechos que hacen a la ciudadanía plena.
- Reconocerse en su posibilidad e sujetos sociales, constructores de realidades sociales, políticas, económicas y culturales en el marco del reconocimiento y respeto por las identidades múltiples.
- Conocer las formas en que se produjeron/producen conocimiento disciplinares en Ciencias Sociales, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a lo largo del proceso histórico de construcción como disciplinas, como ámbitos académicos específicos.
- Reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela básica en diferentes momentos, en distintas sociedades, con el objeto de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques/propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que lo definieron/definen.
- Conocer las principales dificultades que presenta el aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales para los alumnos del nivel básico, para anticiparlas, enfrentarlas y atenderlas especialmente en cuanto a forma y graduación, y en cuanto a la tarea de selección de estrategias y de materiales curriculares pertinentes.
- Desarrollar capacidades para planificar, conducir y evaluar situaciones de enseñanza, teniendo en cuenta la significatividad del contenido, posibilidades de aprendizaje de los alumnos, estrategias docentes y su forma de intervención en un contexto escolar específico.

Unidad Curricular:

CIENCIAS SOCIALES

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria: 96 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

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

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

En las últimas décadas, se han producido intensos debates y cambios conceptuales en la forma de concebir el objeto de estudio y la producción de saberes en disciplinas del campo social, entre otras, la Geografía y la Historia, en paralelo a las revisiones que se han dado en el campo de la comprensión psicosocial del mundo infantil²⁸.

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

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

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

²⁸ Entre ellos, el valioso aporte de la Historia Social con respecto al estudio de la vida cotidiana, los nuevos actores sociales y una nueva concepción acerca de la duración del tiempo (corto, mediano y largo). Desde la Geografía, la revisión de los conceptos de “lo lejano” y “lo cercano” para trabajar en las salas provenientes de la Geografía fenomenológica, la idea del espacio geográfico concebido como socialmente construido desde la Geografía crítica, donde en su construcción hacen su juego las relaciones de poder que existen entre los diversos actores sociales y que se expresan en el universo material y simbólico, etc.

respuestas en la “urgencia de la práctica”.

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

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

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

Criterios de selección de contenidos

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

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

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

Propuesta de contenidos

Eje I: El espacio mundial.

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

Eje II: El espacio argentino.

Formación del Estado Argentino.

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

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

Orientaciones para a enseñanza

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

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

El docente debe abrir el abanico de opciones para que cada estudiante vaya encontrando su mejor forma de aprender y desarrollando otras que tal vez no ha tenido oportunidad de experimentar porque el maestro debe tener presente la diversidad y la subjetividad de sus alumnos. En el acercamiento al conocimiento debe formarse cada vez más prestando atención a cómo se aprende y, en especial, cómo aprenden los niños. En razón de ello, selecciona y propone diferentes presentaciones para la interacción con el saber, puesto que su tarea es que todos sus alumnos puedan aprender los contenidos en juego. Cuando se presenten obstáculos, será necesario indagar en sus características y explorar otros modos de presentación que puedan resultar más accesibles.

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

Esto incluye, entre otros:

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

- La lectura de textos de distintos tipos (académicos, de comunicación de investigaciones, de divulgación, etc.) teniendo en cuenta el contexto de su producción: quién lo escribió, en qué momento, por qué motivos, en el marco de qué preocupaciones
- La lectura de textos con diferentes finalidades: para saber de qué tratan, para contarle a otro, para estudiar, para elaborar argumentos, para comparar ideas de autores, etc.
- El análisis de variedad de fuentes de información sobre lo social desde preguntas específicas, la evaluación del contenido, su confiabilidad y representatividad atendiendo a su contextualización en tiempo, espacio e intencionalidades de su producción (por ejemplo: producciones artísticas, técnicas, documentación histórica y actual, imágenes, documentales, films cinematográficos, gráficos, observaciones directas en terreno, entrevistas, testimonios, historias de vida).
- La producción y formulación de una entrevista sencilla, la toma de una encuesta y su procesamiento, la toma de fotografías o la grabación de sonidos que resulten útiles para trabajar determinados contenidos, en general la compilación/producción de recursos que resulten mediadores interesantes de algunos aspectos de la realidad social a enseñar.
- La consulta de bibliotecas, más allá de las propias de la institución, las búsquedas orientadas y libres en Internet. La utilización de software como el Google Earth u otros que surjan y resulten accesibles para obtener información visual y cartográfica, para pensar con el docente posibles utilidades en la enseñanza.
- La toma de posición en debates programados por el docente del espacio curricular o surgidos en forma espontánea cuidando que la comunicación resulte posible más allá de los disensos, presentando argumentaciones, escuchando al otro y contra argumentando, utilizando el vocabulario y las formas de expresión adecuadas a tal situación.
- La realización, en forma individual o grupal, de escritos breves de tipo ensayo, informe, monografía y la preparación de exposiciones orales sobre temas analizados en los cursos, utilizando en las presentaciones las tecnologías que estén disponibles en los institutos²⁹.

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

Sugerencia bibliográfica

AISEMBERG, B. y ALDEROQUI, S. (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Paidós educador, Buenos Aires

CAMILLONI, A. (1995) "De lo "cercano o inmediato" a "lo lejano" en el tiempo y el espacio". En *IICE año IV N° 6*, Buenos Aires.

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

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

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

DERREAU, M. (1976). *Geografía humana*. Vicens Vives, Barcelona.

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

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

²⁹ Recomendaciones... pág. 144-145

- EGAN, K., (1994) *Fantasia e Investigación: su poder en la enseñanza*. MEC, Morata, Madrid.
- FINOCCHIO, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel. Buenos Aires.
- FIORITI G. (compiladora) (2006) *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza* Colección Archivos de Didáctica - Serie Fichas de investigación. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GARCÍA PÉREZ, F. (comp.) (1991) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Pub. Universidad, Diada Ed. Sevilla.
- HAGGETT, P. (1988) *Geografía, una síntesis moderna*. Omega, Barcelona.
- HALPERIN DONHGI, T. (2002) *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial, Madrid.
- HOBSBAWM, E. (1998) *Sobre la Historia*. Crítica, Barcelona.
- (2000) *Historia del Siglo X.*, Crítica, Barcelona.
- LANZA, H., y FINOCCHIO, S. (1992) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires.
- LUNA, F. (Director) (1990) *Construyendo una nación en nuestro tiempo*. Hyspamérica, Buenos Aires.
- LUNA, F. (Director) (1990). *Construyendo una nación en nuestro tiempo*. Hyspamérica, Buenos Aires.
- MÉNDEZ, R. (1997) *Geografía Económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Ariel Geografía, Barcelona.
- MONCLÚS ESTELLA, A. (1992). *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Editorial Complutense, Madrid.
- MORENO, A., y otros, (1988) «Ideas previas de los alumnos. Ciencias Sociales. Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio», en G. Sastre y A. Moreno (dirs.), *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, vol. 1. Planeta, Buenos Aires.
- NOGUÉ FONT, J. Y J. RUFÍ (2001) *Geopolítica, identidad y globalización*. Ariel Geografía, Barcelona.
- OSLAK, S. (1980) *La formación del Estado Argentino*. Editorial Planeta, Buenos Aires.
- PANETTIERI, J. (1986) *La Argentina, Historia de un país periférico. 1860-1914*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- RAPOPORT, M Y SEOANE, M. (2007) *Buenos Aires, Historia de una Ciudad*. Planeta, Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1999) *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Editorial Ariel, Buenos Aires.
- ROCCATAGLIATA, J. A. (coord.) (2008) *Argentina Una visión actual y prospectiva desde la dimensión espacial*. Emece, Buenos Aires. Argentina
- ROFMAN, S. Y ROMERO, L. (1997) *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Amorrortu, Buenos Aires.
- ROMERO, J. (1987) *Las ideas políticas en Argentina*. F.C.E., Buenos Aires.
- ROMERO, J. (coord.) (2004) *Geografía Humana*, Ariel, Barcelona.
- ROMERO, L. (1996) *Volver a la Historia*. Aique, Buenos Aires.

Unidad Curricular:

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria: 128 horas cátedras

Régimen de cursado: Anual

Propósitos formativos de la unidad curricular

Las sociedades actuales, dotadas de fuerte dinamismo, presentan cambios que se transmiten en la organización socio-cultural y en la comprensión y valoración de los procesos históricos.

En todos los pueblos la formación de la competencia socio-cultural es una tarea diseminada en toda la vida social; pero las Ciencias Sociales son el ámbito privilegiado, porque ponen en contacto a los actores, sus espacios, sus tiempos, sus conflictos, sus triunfos y fracasos. Por lo tanto, el proyecto pedagógico que se propone pretende revalorizar el carácter formativo de los estudios sociales, clarificar sus fundamentos epistemológicos y explicitar el planteo metodológico desde el objeto de estudio: la realidad social.

La enseñanza de las Ciencias Sociales asume la importancia del contexto y atiende la influencia de la dimensión social, temporal y espacial en la formación del conocimiento.

El proceso social de construcción del conocimiento se concreta desde un abordaje integrador a partir del planteo de problemas que impliquen una revisión de paradigmas para entender el espacio geográfico como espacio social, construido en el tiempo y el tiempo histórico como un engranaje de tiempos de diferente duración. Se trata de explicar hechos organizados e interrelacionados que den cuenta de los cambios y transformaciones pero también de las permanencias, las resistencias, las regresiones y los conflictos para promover la reflexión, discusión y argumentación de procesos y fenómenos sociales.

La enseñanza de las Ciencias Sociales debe contribuir a la formación de los futuros docentes para que, comprendiendo y valorando el mundo social actual, sean capaces de tomar decisiones y elaborar propuestas didácticas creativas acordes a los intereses y necesidades de los niños, desarrollando actitudes que respondan a los valores democráticos y en defensa de la dignidad humana, adoptando posiciones de compromiso social, al que una opción educativa no debe renunciar.

De ahí que el saber en Didáctica de las Ciencias Sociales no se restringe sólo a la producción de propuestas innovadoras y materiales fundamentados para la enseñanza. La Didáctica de las Ciencias Sociales, como disciplina social, se configura, en los últimos tiempos, porque ha iniciado un proceso de construcción teórica. En efecto, que se está complementando con reflexiones sobre los problemas del aprendizaje, de la enseñanza y de la comunicación del conocimiento social, histórico y geográfico dentro de un marco académico que así lo posibilita. Sin duda la preocupación por mejorar la enseñanza está asociada a las didácticas desde sus orígenes y por eso las investigaciones están marcadas por la tensión entre la teoría y la proposición para la acción.

Pensar en la acción didáctica desde diversos enfoques valorativos, que den sentido a la práctica de la enseñanza, como una práctica social y en los diferentes enfoques teóricos del campo disciplinar validan la enseñanza del conocimiento social para una conciencia crítica y una ciudadanía plena.

La Didáctica de las Ciencias Sociales es una tarea compleja ya que supone el tratamiento de problemáticas de las diferentes disciplinas del área y la atención de las propias de la enseñanza.

Es preciso que los estudiantes, futuros docentes, puedan conocer las formas en que se produjeron y se producen conocimientos disciplinares en las Ciencias Sociales, así como las características que estos conocimientos fueron adoptando en su *proceso histórico de construcción como disciplinas* deben, también, poder apropiarse de los conocimientos producidos por la *Didáctica de las Ciencias Sociales*, como un ámbito de conocimiento específico y necesario en su práctica docente. En este sentido, es necesario que los estudiantes logren cuestionar, ampliar y profundizar sus conocimientos sobre la diversidad de lo social en el pasado y en el presente, incorporando la necesidad de *la referencia a la producción científico-social para la construcción de los contenidos* de enseñanza del área.

Asimismo, es conveniente que los alumnos del profesorado conozcan las principales dificultades que presenta el *aprendizaje del conocimiento de las Ciencias Sociales para los alumnos del nivel básico* ya que anticiparlas, confrontarlas y atenderlas es fundamental para la secuenciación y graduación de contenidos y estrategias y para la selección de materiales de enseñanza.

De ahí la importancia de reflexionar sobre los propósitos de la inclusión del área de conocimiento en la escuela básica en diferentes momentos, en distintas sociedades, con el objeto de identificar las relaciones entre los supuestos éticos-políticos y los enfoques y propuestas de saberes de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que definieron y definen actualmente.

Formular los propósitos de la Didáctica de las Ciencias Sociales es propiciar el conocimiento de las formas en que se produjeron y se producen los conocimientos disciplinares de estas ciencias, su controversialidad, así como las principales preocupaciones a las que dieron respuesta y las características que este tipo de conocimiento fueron adoptando en su proceso histórico de construcción como disciplinas.

Es preciso, además, analizar la organización de contenidos y las orientaciones didácticas presentes en los diseños curriculares jurisdiccionales, considerándolos como una producción socio-histórica que enmarca, direcciona y regula su actividad de enseñanza.

Promover el compromiso con un orden social democrático a partir del análisis de diferentes órdenes sociales y escenarios donde puedan reconocerse los intereses, intenciones y valores de hombres y mujeres en diferentes territorios y en diferentes tiempos.

La apropiación de conocimientos considerados socialmente relevantes, por un lado, favorece la aproximación a las disciplinas sociales que en su carácter de estudios sistemáticos y específicos contribuyen a la comprensión de las sociedades humanas, su reproducción y transformación y, por otro, favorece la aproximación de un enfoque explicativo del entramado social, basado en poder caracterizarlo como históricamente construido, sumamente complejo y conflictivo.

Propuesta de contenidos

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

El recorrido de las Ciencias Sociales y sus propósitos

Revisión epistemológica: Positivismo, Antipositivismo. El problema de la objetividad y mentalidad de las Ciencias Sociales. La escolarización de la Historia y la Geografía como disciplinas centrales y su papel político. Estado actual de las Ciencias Sociales. Historia Social. La geografía desde una perspectiva humanística. Coexistencia de enfoques locacional, de la percepción y comportamiento, crítica y realista. Objeto de estudio: La realidad social, su caracterización. Dimensión epistemológica de la enseñanza de las Ciencias Sociales: formas de concebir la realidad social, sujeto social, tiempo histórico, espacio geográfico, formas de abordar la realidad social. Ideas organizadoras del enfoque social: multicausalidad, multiperspectividad, idea de proceso, noción de conflicto, mirada

relativa, diversidad. Dimensión socio-política: conciencia histórica, conciencia ambiental, conciencia plural y democrática. Sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela de hoy. Desarrollo disciplinares.

Los contenidos y el conocimiento social.

Dimensión de la enseñanza. Tipos de contenidos escolares. Diseño Curricular Jurisdiccional. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Condiciones de apropiación de contenidos. Criterios para seleccionar, organizar y secuenciar contenidos. Ejes temáticos y ejes problemáticos. Criterios para promover la interacción en el aula: rol del maestro y del alumno. Aportes de la teoría socio-cultural y constructivista. El conocimiento como producto social y como constructo personal. Proceso de construcción del conocimiento social

La construcción didáctica en Ciencias Sociales

Desarrollo de las nociones temporales y espaciales en los niños. Recursos para la enseñanza y comprensión temporo-espacial. Estrategias para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis y selección de textos para el trabajo áulico. Prejuicios y estereotipos sociales: identificación, análisis y reflexión. El trabajo con imágenes. Campos de análisis de la realidad social: espacial, social, político, económico, mentalidades. La situación problemática. Secuencia didáctica. Recortes de la realidad. El abordaje de las efemérides en el contexto de la planificación. Los actos escolares: nuevas miradas. Identidad y memoria colectiva. Criterios y estrategias de evaluación en Ciencias Sociales.

Orientaciones para la enseñanza

La formación del futuro docente no debe ser la de un especialista en las disciplinas científicas, sino la de alguien que "va a utilizar ese conocimiento como campo referente para construir sus contenidos de enseñanza". Por lo tanto, es necesario reconocer que "los contenidos de las ciencias sociales escolares no son una simplificación de sus homónimas académicas, sino que son producto de una construcción didáctica del conocimiento disciplinar, en la medida que responden a las finalidades de la escuela"³⁰.

En este sentido, se sugieren tiempos suficientes, espacios curriculares diversificados, entradas a los conocimientos desde diferentes ángulos, estrategias variadas y una propuesta que se sostenga en una importante coherencia interna en función de los propósitos de la formación.

Trabajar a partir de problemas es, además de una estrategia didáctica una propuesta epistemológica frente al proceso social de construcción del conocimiento. Plantear problemas didácticos adecuados al nivel escolar en el que se trabaje es parte de un proceso formativo que contribuye a fomentar una mirada aguda frente a la realidad social.

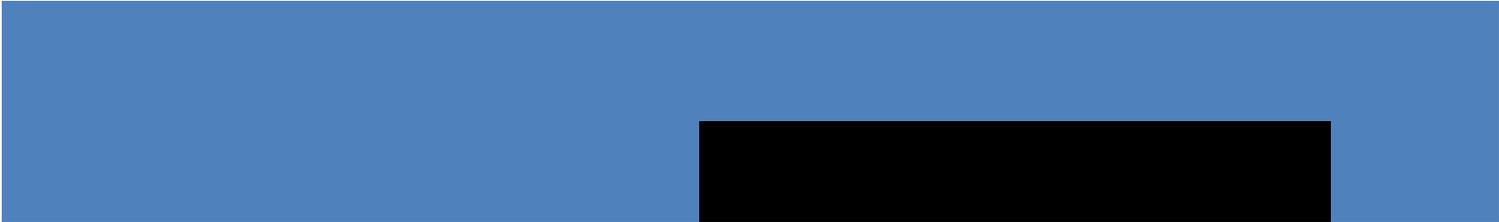
Conceptos como multicausalidad, multiperspectiva, proceso social, diversidad, conflicto, darán el marco al diseño, desarrollo y evaluación de propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se consideran como tareas básicas: el análisis de los supuestos de los proyectos de enseñanza en el área, la pertinencia del recorte, la selección y secuenciación en la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza y materiales didácticos en el área de las Ciencias Sociales (que, especialmente adecuados para los contenidos en tratamiento, puedan promover aprendizajes auténticos y significativos) y por último, el reconocimiento de la importancia de la diversificación de las fuentes y de las formas de interrogarlas en las intervenciones docentes de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Sugerencia bibliográfica

AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI (comps.) (1998) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Paidós Educador, Buenos Aires.

³⁰ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Prof. de Educación Primaria, INFOD

- ASENSIO, M., y POZO, J. L. (1987) «El aprendizaje del tiempo histórico», en Alvarez, A. (comp.), *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Aprendizaje Visor/MEC, Madrid.
- BENEJAM, P. y PAGÈS, J. (coord) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Ice-Horsori, Barcelona.
- CAPEL, H., (1981) *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcanova, Barcelona.
- CARRETERO, M., A. ROSA Y GONZÁLEZ (comps.) (2006) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós, Buenos Aires.
- CARRETERO, M. (2007) *Documentos de identidad: la construcción de la memoria Histórica en un mundo global*. Paidós, Buenos Aires.
- CARRETERO, M. et al. (comp.) (1989) *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor, Madrid.
- CASANOVA, J. (1991) *La Historia social y los historiadores*. Crítica, Barcelona.
- DE CERTEAU, (1985) La operación histórica, en Le Goff y Nora, *Hacer La Historia*, Vol.1, Laia, Barcelona.
- DELVAL, J. (1988) «La construcción espontánea de las nociones sociales y su enseñanza», en F. Huarte (ed.), *Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*. Nancea, Madrid.
- DOMINGUEZ, J. (1987). *El entorno en la Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Centro de Profesores Sociales, Madrid.
- EDGARDO, O., y otros, (1995) *El material didáctico en la enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, El Ateneo.
- FINOCCHIO, S., (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel, Buenos Aires.
- FOLGUERA, P., (1994) *Cómo se hace historia oral*. Eudema, Madrid.
- GARCÍA PÉREZ, F. (comp.) (1991) *Didáctica de las Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Estado de la cuestión*. Pub. Universidad, Diada Ed. Sevilla.
- GONZÁLEZ, I. (1988) *Una didáctica de la Historia*. Ed. de la Torre, Madrid.
- LANZA, H., y FINOCCHIO, S. (1992) *Currículum presente, ciencia ausente. La enseñanza de la Historia en la Argentina de hoy*. Miño y Dávila/FLACSO, Buenos Aires.
- LE GOFF, J., y NORA, P. (eds.), (1974) *Hacer la historia*. Laia, 3 vols., Barcelona.
- LUC, J. N. (1981) *La enseñanza de la Historia a través del medio*. Cincel-Kapelutz, Madrid.
- MÉNDEZ, R. (1997) *Geografía Económica. La lógica espacial del capitalismo global*. Ariel Geografía, Barcelona.
- MONCLÚS ESTELLA, A., (1992) *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Ed. Complutense, Madrid.
- MORENO, A., y otros, (1988) «Ideas previas de los alumnos. Ciencias Sociales. Preescolar, Ciclo Inicial y Ciclo Medio», en G. Sastre y A. Moreno (dirs.), *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*, vol. 1. Planeta, Barcelona.
- PLUCKROSE, H., (1993) *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Morata/MEC, Madrid.
- SCHUSTER, F., (1992) *El método de las ciencias sociales*. CEAL, Buenos Aires.
- SVARZMAN, J., (1998). *La enseñanza de los contenidos procedimentales. El Taller de Ciencias Sociales*. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- WHITROW, G. J., (1990) *El tiempo en la historia*. Crítica, Barcelona.
- FERNADEZ CASO, M.V. (coord.) (2007) *Geografía y Territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Noveduc. Buenos Aires.



TECNOLOGÍA

FUNDAMENTACIÓN

En nuestro país, con la Ley Federal de Educación en los CBC y en los Diseños Curriculares provinciales surge el Área de Tecnología.

Los comienzos de su aplicación, sumado a la poca historicidad del área, tuvieron un inicio dificultoso pero esperable, ya que se necesitaba de un cierto tiempo para su interpretación y consolidación.

Su primer desafío fue comprender el papel de la Tecnología en la actualidad, abarcando capacidades y habilidades, como la construcción de sistemas de pensamiento que permitieran valorar el mundo artificial.

Así es que la inclusión del Área de Tecnología desde el Nivel Inicial en el sistema educativo se fundamentó en objetivos que proponían conocer, comprender y organizar la realidad, compuesta ésta por tres medios que se interrelacionan: un medio ambiente natural (mundo natural), un medio ambiente social (mundo social humano) y un medio ambiente tecnológico (mundo artificial). Y en este ambiente, el tecnológico, se construyeron y aún lo hacen, conocimientos cotidianos.

Transcurrido el primer momento, el área se logró vincular con el mundo artificial, como una realidad de productos creados por personas y para personas, puestas de manifiesto a través del lenguaje técnico asociado a las diferentes formas de descripción y comunicación.

Este despertar fue el primer paso que posibilitó en conocimiento del área.

La Educación Tecnológica desde la Ley de Educación Nacional

Al transitar el siglo XXI nos encontramos inmersos en una sociedad cada vez más dependiente de los avances científicos y tecnológicos; y esta evolución afecta la vida cotidiana, tanto en medios urbanos como rurales.

Es un hecho que nuestra actividad profesional, y las actividades en general, se transforman y se adaptan a medida que avanza el desarrollo tecnológico, y para realizarlas se necesita una serie de herramientas, más o menos elaboradas, tras las cuales hay un proceso tecnológico complejo.

Es necesario advertir en este punto que, al hacer referencia a la educación tecnológica no se está hablando simplemente de la utilización de tecnología en la educación científica, sino que va mucho más allá de esta opción.

El sistema educativo ha comprendido que la existencia de tecnología en la escuela es imprescindible para la formación de ciudadanos. En este aspecto el conocimiento tecnológico implica conocimiento de la realidad, transmisión cultural y capacidad de intervención.

Conocimiento de la realidad: lleva a considerar al conocimiento y al comportamiento técnico como bienes culturales y humanista responsable, además, de proponer un amplio debate sobre las relaciones culturales y sociales entre el campo técnico y la sociedad. Permitiendo así un corrimiento en la Educación de su tradicional y modesto lugar de ser proveedor de artefactos que facilitaban la comprensión de las leyes de la naturaleza, de ilustrar algunos temas de las Ciencias Sociales y de condicionar los gestos prácticos de los chicos en las clases de Manualidades.

Transmisión cultural ya que es producto de evoluciones y revoluciones que promovieron o fueron promovidas por determinado marco cultural el que fue transformando y cambiando sus paradigmas. La técnica que hoy conocemos no es fruto de una aparición instantánea sino que es el producto de una estructura social y económica y obedece a los cambios de éstas. El resultado es una cultura en la cual la tecnología juega un papel singular, que en la actualidad aparece como dominante.

Capacidad de intervención porque no se puede ser meros espectadores pasivos del hecho técnico y reconocer que la técnica es un vehículo de la capacidad creadora e innovadora del

hombre, inmersa en una incansable búsqueda del bien común. La Educación Tecnológica debe dar una formación en capacidades que permitan a los futuros docentes y/o alumnos operar en y sobre la realidad, tanto políticamente como materialmente.

El conocimiento tecnológico se reconoce a sí mismo en la acción que promueve. No es un puro objeto de contemplación. Pero la acción humana no necesita solamente de necesidades para actuar, como se sugiere reiteradamente, sino también requiere de razones y de marcos éticos que, sin limitar la fantasía creadora de personas, instituciones y empresas se oriente a la búsqueda del bien común.

Unidad Curricular:**EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y SU DIDÁCTICA****- Materia -**

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año.

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Anual.

Propósitos formativos de la unidad curricular

La tecnología surgió en el momento que el hombre analizó un problema, logró una solución y pensó las consecuencias de esa solución, inventó lo artificial; incluso en el acto de resignificar el objeto natural, como una rama o una piedra, al usarlo como una herramienta. Por lo tanto la tecnología puede ser identificada como una construcción humana en la que se suceden formas sistematizadas de conductas culturales, transmitidas y modificadas de generación en generación, que se expresa de manera particular en cada sociedad.

La tecnología se caracteriza por la existencia material y/o simbólica, de un campo de fenómenos como resultado de la acción técnica intencionada y organizada del hombre -sujeto creador, sobre la materia, la energía y la información, que da lugar a una serie de artefactos y procesos que constituyen el entorno artificial.

Los procesos y los productos influyen notablemente sobre el hábitat, costumbres, nodos de trabajo y formas de vida de las personas. Detrás de cada producto hay un proceso y detrás de cada proceso un conjunto de conocimientos.

La Educación Tecnológica pretende que los estudiantes:

- Comprendan la realidad socio-técnica, desde una mirada humanística y una actitud crítica, para poder intervenir en ella e interpelar las creaciones y acciones técnicas.
- Se preparen para dar respuestas a problemas de un futuro incierto, a través de estudiar "cómo el hombre hace cuando hace", recuperando lo bueno de lo que se hizo y renovando las propuestas sin desconocer los tiempos que corren.
- Entiendan la realidad artificial, el camino histórico que le dio lugar, el conocimiento involucrado, el producto cultural que genera y la finalidad de los productos ya sea desde su diseño o del uso que se haga de él.
- Desarrollen capacidades para interpretar las relaciones o vínculos de las tecnologías con la cultura, la sociedad y la naturaleza.
- Comprendan que la dimensión cultural transmitida en sentido crítico gira en torno a conceptos, valores y procedimientos que caracterizan a esta sociedad tecnológica.
- Generen desde una visión amplia, reflexiva y crítica la necesidad de encontrar metodologías didácticas que den cuenta de los mecanismos subyacentes en el universo de "lo artificial" y hacer más comprensible y atractivo su abordaje.

Criterios para la selección de contenidos

Los saberes previos conforman el capital disponible para operar ante nuevas situaciones. Es decir, si uno no conoce sobre una cualidad, propiedad, efecto, mecanismo no puede pensar en ello como una posible solución. Sin un conocimiento previo, no existe ninguna acumulación posible de habilidades que permita encontrar una solución específica a un problema.

Los conceptos tecnológicos no están aislados, por el contrario, en la realidad se configuran en verdaderas redes de conceptos vinculados entre sí; por lo tanto se requiere del enfoque

sistémico como herramienta, para facilitar aprendizajes significativos.

Las propuestas didácticas de esta unidad curricular se inscriben en un enfoque de cambio conceptual ya que los aprendizajes logrados forman parte de la librería de recursos de los estudiantes, para resolver nuevas situaciones mediante la aplicación, transferencias o adaptación de saberes.

La propuesta de contenidos que se presenta se organiza alrededor de *contenidos tecnológicos* para el Nivel Primario y tres *ejes de contenidos transversales*:

Un eje epistemológico que considere el estudio: del *conocimiento tecnológico* a través de la práctica, práctica que tiene como funciones: traducir problemas cuya solución sea práctica; de la *interacción* con la ciencia; de los *métodos* de la aplicabilidad y de la resolución de problemas.

Un eje didáctico formado por las metodologías propuestas para su enseñanza, que se enmarcan en la construcción del conocimiento tecnológico a través del proyecto Tecnológico, y en la deconstrucción utilizando al Análisis de Productos.

Un eje de las prácticas de los alumnos-futuros docentes: observación, registro y análisis de clases, diagnóstico de alumnos, análisis de bibliografía que desarrollen propuestas didácticas: cuadernos NAP, libros de textos; materiales curriculares provinciales, nacionales, etc, análisis y reflexión de la construcción del conocimiento tecnológico que van adquiriendo los futuros alumnos, modalidad de trabajo grupal o áulico, análisis de evaluaciones, las posibilidades de la atención a la diversidad etc.

Propuesta de contenidos

Los contenidos que se proponen están relacionados con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del nivel y no implica una organización prescriptiva ni responden a criterios de secuenciación, sino que se presenta como una propuesta acerca de la cual deberán trabajar los institutos.

Procesos de producción e innovación tecnológica

- La tecnología como productora de bienes y servicios.
- Las ramas de la tecnología y su relación con el sistema productivo: producción, transporte y distribución de productos.
- Los productos tecnológicos en el entorno inmediato del alumno/a, futuro docente
- Tipos de materiales clasificados según sus características de utilización en las distintas ramas de la Tecnología.
- Tipos de materiales de uso doméstico y sus propiedades, materiales de construcción en el aula (elementos modulados prefabricados).
- Identificación y selección de los materiales como insumo para conseguir un producto.
- Las herramientas y su vinculación con los procesos de fabricación de productos. Las herramientas y máquinas manuales de la casa y del taller de la escuela.
- Herramientas específicas en algunas ramas de la tecnología (agropecuaria, carpintería, metalmecánica, textil, etc.).
- Los instrumentos de medición de uso escolar y de algunas ramas de la tecnología (de precisión, para el dibujo, para la construcción, etc.).
- Utilización de instrumentos en los procesos de fabricación de productos.

Entorno artificial y su impacto en la sociedad y el ambiente

- Concepciones de Tecnología, áreas de demanda. Tecnologías Duras y Blandas.
- Ciencia, Técnica y Tecnología
- Relación entre las áreas de demanda y respuestas de la tecnología con énfasis en las características regionales.
- La influencia del desarrollo tecnológico en la cultura tecnológica.
- La Tecnología en la historia.

Lenguaje tecnológico

- Definición de sistema. Conceptos de estructura y comportamiento de un sistema.

- Enfoque sistémico como herramienta para el análisis de artefactos y procesos.
- Formas de representación de las máquinas, los procesos, los servicios y sus comportamientos: diagramas de bloques, organigrama, etc.
- Aplicaciones del enfoque sistémico en otras áreas disciplinares.
- Representaciones (Dibujo, modelo físico, maquetas, modelo virtual/simuladores)

Métodos de la Tecnología

- Proyecto Tecnológico. Etapas de un proyecto tecnológico: identificación de oportunidades, diseño, organización y gestión, planificación y ejecución, evaluación y perfeccionamiento. Criterios de selección de proyectos para ser trabajados.
- Análisis de Producto: Lectura de objetos tecnológicos reales y particulares. Características de los productos que surgen a partir del análisis: morfológico, estructural, funcional, etc. Análisis de proceso de producción y análisis de servicios.

Medios técnicos

- Estructuras: estabilidad, resistencia y elementos estructurales.
- Mecanismos: transmisión y transformación de movimiento, elementos de máquina. Delegación de acciones humanas en la máquina. Instalación de dispositivos eléctricos y electrónicos.

Fundamentos didácticos

- Estrategias de recortes de la realidad para la práctica de la educación tecnológica. Métodos de enseñanza de tecnología. La interdisciplinariedad en la enseñanza de tecnología.
- Problematicación del contenido: diseño de situaciones y formulación de consignas. El aula taller tecnológico. La evaluación de los aprendizajes en tecnología.

Orientaciones para la enseñanza

En la medida en que los estudiantes conozcan los contenidos de la tecnología tendrán la posibilidad de anticipar su tránsito docente en el aula. Esto implica un cambio conceptual significativo, a partir de experiencias de aprendizaje vinculadas con distintos procesos técnicos y el análisis de las tecnologías, para comprender y justificar el accionar tecnológico y las razones de los cambios técnicos. De este modo se espera alcanzar una visión superadora de los contenidos de la tecnología para desarrollar creativamente estrategias y recursos para el aula.

El enfoque sistémico como recurso didáctico permanente ayuda a los estudiantes a formarse una idea estructural o formal y más a fondo de las tecnologías que ven a su alrededor, sin detenerse en el detalle. Posibilita comprender conceptos, encontrar regularidades, cosas en común, extraer inferencias y así ampliar sus posibilidades de trazar analogías útiles entre un problema y otro.

En la planificación áulica será necesario organizar propuestas orientadas a integrar los contenidos para la significatividad de los aprendizajes:

- la *enseñanza basada en problemas*, herramienta importante para el planteo de situaciones que promueven la puesta en juego y reorganización de las ideas, vinculando capacidades de trabajo en grupo y pensamiento creativo;
- la *enseñanza basada en procesos técnicos*, posibilitando identificar acciones, procedimientos, herramientas, máquinas, conocimientos e información; reflexionando sobre los cambios técnicos implícitos.

Sugerencia bibliográfica

BARÓN, M. (2004), *Enseñar y aprender tecnología*. Novedades Educativas. Buenos Aires

BUCH, T. (1999), *Sistemas tecnológicos*. AIQUE. Buenos Aires.

----- (1996) *El Tecnoscopio*. AIQUE. Buenos Aires.

BUNGE, M. (1985) *Epistemología*. Editorial Ariel. Barcelona

- CWI, M.E. *La Educación Tecnológica: ¿Estudios técnicos o humanístico?*, en revista N° 16 Nov 2005. Temas de Educación. En <http://www.grupodocente.com/>
- DE ROSNAY, J. (1977) *El Macroscopio: Hacia una visión Global*. Editorial AC. Madrid. Digitalizado capítulo I en <http://www.alumnos.inf.utfsm.cl/~vpena/ramos/ili260/textos/macroscopio.pdf>
- DE VRIES, M. (2001), *Desarrollando Educación Tecnológica en una perspectiva internacional: Integrando conceptos y procesos*", en: MENA, F. (COMP.), Educación Tecnológica. LOM Ediciones. Santiago de Chile
- FOUREZ, G. (1997) *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Ediciones Colihue. Buenos Aires.
- GENUSSO, G. (2000), *Educación Tecnológica. Situaciones problemáticas + aula taller*. Revista Novedades Educativas. Buenos Aires.
- JACOMY, B. (1992) *Historia de las Técnicas*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- KRICK, E. V. (2000) *Ingeniería de Métodos*. LIMUSA/ Noriega Editores. México
- MC CORMICK, R. (1999), "*La alfabetización tecnológica es importante*", en: Technological Literacy Count (TLC) Workshop Proceeding. http://www.tecnologia.mendoza.edu.ar/teoria_download_pdf/AlfabetizacionTecnologica.pdf
- MUMFORD, L. (2000) *Técnica y Civilización*. Alianza Editorial. Madrid España.
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. *Educación Tecnológica*. Resolución de CFE 37/07. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.
- ORTEGA Y GASSET. (1997) *Meditación de la Técnica*. Revista de Occidente. Madrid.
- PÉREZ, L. (1998), *Tecnología y Educación Tecnológica*, Kapelusz. Buenos Aires.
- PETROSINO, J. (1999), "*Reflexiones sobre educación, tecnología y aprendizaje*", en: revista Novedades Educativas, N° 102, página 63.
- POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (1994), *La solución de problemas*, Madrid, Santillana.
- QUINTANILLA, M. A. (1991), *Tecnología: un enfoque filosófico*. EUDEBA. Buenos Aires, Revista N° 15 - (Dic. 1996) *Propuesta Educativa: Educación Tecnológica*. FLACSO - Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1993), *Diario para chicos curiosos: Las tecnologías y la gente*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- MARPEGÁN, C. y MANDÓN, M. *La evaluación de los aprendizajes en tecnología*. Revista N° 121 - pag. 12/13 Novedades Educativa. Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ DE FRAGA, A. (1994) *Educación Tecnológica se ofrece. Espacio en el Aula se busca* Editorial. AIQUE
- Serie. Cuadernos para el Aula. (2007) NAP Tecnología Primer y Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario. CFE Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Argentina.
- SIMON, H. (1973), *Las ciencias de lo artificial*. Editorial ATE. Barcelona
- VON BERTALANFFY, L. (1960) *Teoría General de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica. México.
- WIENER, N. (1995) *Inventar: Sobre la gestión y el cultivo de las ideas*. TUSQUETS Editores. Barcelona.

SEMINARIOS

TALLERES

4° AÑO

Los seminarios de la Formación Específica se integran al Campo de la Práctica a través del tratamiento de temáticas que son transversales al desempeño del rol docente y que pueden tener variadas formas y tiempos de cursada, por ejemplo: bimestrales, en la interfase de Residencia, como otra temática emergente de las distintas problemáticas y contextos o de desarrollo cuatrimestral, como grupos de discusión integrados a las problemáticas emergentes de la práctica en contextos específicos

Unidad Curricular:

ÉTICA Y DEONTOLOGÍA PROFESIONAL

- Seminario-Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 4º Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral- Opcional

Propósitos formativos de la unidad curricular

El contexto actual da cuenta de una sociedad difícil de imaginar hace apenas unas décadas. Los conceptos de derechos humanos, el promedio de vida elevado, y la impresionante velocidad en el progreso de las comunicaciones, como así también la explosión producida por los avances científicos, se contraponen duramente con un mundo donde las privaciones, tanto materiales, intelectuales y espirituales, están aún muy lejos de desaparecer. El desarrollo de sistemas democráticos es acompañado de regímenes autoritarios y opresores. Los temas de equidad y justicia se convierten en esenciales, ya sea cuando hacen referencia a recursos materiales, como así también al desarrollo adecuado de las libertades que den acceso a oportunidades para todos. Estas últimas son fundamentales en la concepción ética de la educación: tratar, en fin, de ensayar respuestas a la pregunta fundamental de la ética que es cómo vivir para darle sentido a esa libertad tan valorada por esta disciplina.

Por otro lado, este seminario desarrolla la cuestión deontológica; etimológicamente el término Deontología equivale a "tratado del deber", ya que está constituido por dos palabras griegas: *deonto*, genitivo de *deon*, que significa deber y *logos*, discurso o tratado. Se aplica a los deberes de una profesión, es la Ética aplicada a una disciplina. La Deontología refiere a una serie de principios, deberes y normas consensuados y pactados por un grupo profesional determinado.

Cuando se habla de Deontología, se la asocia a conceptos tales como Ética y Moral. Por lo cual es conveniente entonces plantear, fundamentar y delimitar las relaciones entre moral, ética y deontología, con el correspondiente desarrollo de las herramientas conceptuales y fundamentos teóricos, que permitan relacionar la problemática ética general con los propios de la ética profesional. Esto posibilita abordar el complejo campo de las prácticas docentes desde su dimensión ética. Resulta, pues, importante ahondar en los núcleos temáticos y referenciales en los que se sostiene la Deontología, para articularlos con la praxis pedagógica.

Consecuentemente, la propuesta del Seminario es generar un espacio de reflexión, discusión y análisis de los dilemas éticos del quehacer profesional docente, brindando los fundamentos teóricos de las implicancias ético-deontológicas en su práctica. En este mundo inseguro, incierto y perplejo, en esta sociedad maquinizada, que privilegia la imagen, el avance de la tecnociencia y las leyes del mercado, la urgencia e importancia que el futuro profesional docente se plantee permanente y críticamente el lugar de la equidad, de la responsabilidad y el compromiso ético con la sociedad se constituyen en aspectos fundamentales en su formación.

En tal sentido, se propone el conocimiento y análisis de las normativas y herramientas deontológicas implicadas en el ejercicio de la profesión docente, la reflexión y vigilancia acerca de las implicancias éticas de su labor, el desafío de posicionarse desde una perspectiva de responsabilidad social en este mundo cada vez más complejo y demandante.

Criterios para la selección de contenidos

Los contenidos propuestos se corresponden con la triple función de la Ética, a saber: 1) aclarar qué es lo moral, cuáles son sus rasgos específicos; 2) fundamentar la moralidad, es decir, tratar de indagar cuáles son las razones por las que tiene sentido que los seres humanos se

esfuerzen por vivir moralmente; y 3) aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados obtenidos en las dos primeras funciones, de manera que se adopte en esos ámbitos sociales – en este caso particular la educación - una moral crítica, es decir, racionalmente fundamentada, en lugar de un código moral dogmáticamente impuesto.

Propuesta de contenidos

- Conceptos fundamentales

Ética y moral. El empleo de los términos bueno y justo.

Juicios con significado moral. Lo universal y lo particular. Relativismo y universalismo

Ética, libertad y responsabilidad.

La conciencia: norma interiorizada de moralidad. Evolución de la conciencia moral: heteronomía y autonomía (Piaget); niveles preconventional, convencional y postconventional (Kohlberg).

Formas y niveles de argumentación moral. Estrategias de argumentación moral. Los aspectos formales del juicio moral: universalidad, imparcialidad y reciprocidad. Principios morales: principios normativos y principios de valoración.

Valores, principios y normas en la actividad docente.

- Teorías y enfoques éticos

Principios básicos de la Ética Aristotélica. La noción de virtud.

Deontología kantiana. El imperativo categórico.

Enfoque utilitarista. Principio de utilidad. Utilitarismo de acto y de regla.

Posiciones éticas contemporáneas. Teorías de la justicia. Teorías comunitaristas.

La casuística aplicada a la docencia. Los dilemas morales.

- Ética docente

Deberes y derechos del docente con relación a la institución, sus directivos, colegas y al estudiante. Conflicto de intereses.

Informes, registros, uso de datos. Análisis de las áreas sujetas a confidencialidad.

Idoneidad y Competencia.

Proposición de una ética normativa aplicada al proceso docente

- Normas éticas en el ámbito de los procesos educativos

Veracidad.

Fidelidad a las promesas.

Honestidad académica.

Competencia e idoneidad.

Respeto a la intimidad de las personas.

Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia, de opinión y de expresión.

Orientaciones para la enseñanza

Si bien concebir al aprendizaje no como una recepción pasiva de datos sino como una construcción es válido para todo campo del conocimiento, se hace mucho más evidente frente a una disciplina como la Ética. Las características de los contenidos del Seminario tornarían incongruente una modalidad de transmisión unilateral; del mismo modo, los propósitos, predominantemente formativos del campo profesional, exigen una modalidad de trabajo educativo en la que el alumno pueda participar activamente, valiéndose del *corpus* de conocimientos que ya posee y pudiendo incorporar instrumentalmente los conceptos que durante la misma cursada va adquiriendo. Por lo expuesto es que la modalidad pedagógica elegida incluye el recurso de técnicas variadas - Exposición Dialogada, Debate, Análisis de Textos, Trabajos Grupales, Investigación Bibliográfica, Estudio y Análisis de Casos, Análisis y Resolución de Situaciones Problemáticas sobre los contenidos abordados, Trabajos de Campo, entre otros- y acentúa la participación de los alumnos en grupos de trabajo y discusión en las clases prácticas sobre situaciones conflictivas y éticamente dilemáticas, tomadas de las experiencias desarrolladas en el campo de la práctica profesional.

Sugerencia bibliográfica

- BARYLKO, J. (1997), *En busca de los valores perdidos*. Santillana, Buenos Aires.
- CAMPS, V. (1994), *Los Valores de la Educación*. Anaya, Madrid.
- CLAVET, S. Y GONZÁLEZ, N. (1999), *Ética. Algunos apuntes*. Homo Sapiens, Rosario.
- CORTINA, A. Y MARTINEZ, E. (1998), *Ética*. Akal, Madrid.
- CULLEN, C. (1996), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- (1997), *Crítica de las razones de educar*. Paidós. Buenos Aires.
- LUCINI, F. (1993), *Temas Transversales y Educación en Valores*. Anaya, Madrid.
- MALIANDI, R. (1991), *Ética: conceptos y problemas*. Biblos, Buenos Aires.
- ONETTO, F. (1996), *Con los valores ¿quién se anima?* Bonum, Buenos Aires.
- ROVIRA, P. Y MARTÍN M. (1994), *Elementos para el desarrollo de un currículo de educación moral*. Anaya, Madrid.
- VIDAL, M. Y SANTIDRIAN, P. (1990) *Ética Personal. Las actitudes Éticas*. Paulinas, Madrid.
- VIDIELLA, G. (2002), *Ética*. Longseller S.A. Buenos Aires.

Unidad Curricular:

CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE

- Seminario-Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral- Opcional

Propósitos formativos de la unidad curricular

Desde los comienzos de la educación formal en la Argentina, se confía en que los docentes pueden dar respuestas, soluciones y garantías con respecto a los más diversos temas y problemas sociales, aspecto agudizado en estos últimos años, debido al incremento de las múltiples crisis que, de un modo u otro, afectan a los actores el proceso educativo.

Asimismo, se observa que se los responsabiliza por los más variados defectos y desajustes del Sistema Escolar, pero en innumerables ocasiones no se considera cuáles son las *condiciones* reales, institucionales, contextuales, en las que ejercen sus prácticas.

En tal sentido, se destaca el término *condiciones*, por cuanto pueden operar/ funcionar como facilitadoras u obstaculizadoras del quehacer cotidiano de los educadores.

“Las condiciones de trabajo son un conjunto de factores presentes en la situación laboral, que constituyéndose en posibles determinantes de la carga de trabajo, influyen sobre la vida y la salud de los trabajadores. Estas condiciones de trabajo tendrán diversa incidencia sobre la salud de cada trabajador, dependiendo de sus diferentes capacidades de adaptación y resistencia a los factores de riesgo.” (Neffa, 1990)

El docente está sometido a una serie de exigencias, a saber: un medio ambiente poco adecuado, mayor cantidad de alumnos que lo deseable, falta de tiempo para el intercambio con los compañeros de trabajo, las relaciones con el personal jerárquico y las exigencias del sistema educativo o los cambios de programas escolares, las relaciones con las familias de los alumnos, la implicación emotiva con sus alumnos, la precarización de las condiciones de trabajo, a lo que hay que agregar sin duda las transformaciones en los modos de pensar la escuela y su función, la crisis respecto de la función de las instituciones de transmisión de la cultura diseñadas por la Modernidad, que la sociedad se daba otrora para acoger a los nuevos miembros, como la escuela y la familia, así como los nuevos modos de socialización de los niños y jóvenes: los medios de comunicación, el acceso masivo a los objetos de consumo, etc.

De esta transformación deriva la falta de reconocimiento social de la tarea. No se trata solamente de falta de reconocimiento salarial, sino también de cierto lugar social que tenía la escuela, el maestro, que aparece como devaluado. Estas condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente toman un sesgo particular en estos últimos años, donde la profundización de la crisis socio-económica ha generado que amplios sectores de la población queden excluidos del acceso a los bienes no sólo económicos, sino también culturales, con la consecuencia de la ruptura de los lazos sociales, la fragmentación social, la aparición de nuevas formas de violencia dentro de la escuela, así como el empobrecimiento, la pauperización de los mismos docentes. Estas son las condiciones en las que se desarrolla cotidianamente el trabajo en las escuelas. No sólo condiciones materiales, sino también simbólicas.

Consecuentemente, este seminario se propone *hacer visible lo invisible*, transformar la observación en acción. Se trata de leer las rupturas, la fragmentación, los efectos de segregación en la escuela, historizar estos procesos, para ubicar todo aquello que sí se hace cotidianamente y funciona, recuperar aquellos recursos que puedan aún ser eficaces e inventar otros, que permitan mantener la dignidad del trabajo, el sentido de la tarea, reubicar la responsabilidad del adulto

frente a los aprendices, en suma, la capacidad de transformación y creación, generando nuevos lazos sociales, siendo partícipes cotidianos, produciendo estrategias de trabajo con otros docentes, construyendo e incluyéndose en proyectos institucionales que tengan en cuenta estas nuevas realidades, aceptando que nadie sabe qué hacer, frente a las situaciones de violencia, frente al desamparo de algunos alumnos, frente a las exigencias de garantizar y dar respuesta a todo lo que se presenta, que en todo caso, *ese saber qué hacer* se construye con otros, lo que posibilita articular la propia subjetividad a un proyecto social o con el colectivo docente de tal modo que estas condiciones puedan modificarse.

Criterios para la selección de contenidos

Frente a los actuales escenarios signados por la incertidumbre y la complejidad crecientes, proponer un recorte de contenidos para abordar la multiplicidad de factores que hacen a las *condiciones del trabajo docente* se efectúa desde marcos flexibles que posibiliten la contextualización de los marcos teóricos, a partir de las realidades y características propias de cada institución.

Propuesta de contenidos

El nuevo escenario de la práctica educativa y las nuevas demandas a la escuela.

Identidad y desafíos de la condición docente. El nuevo rol del docente. Actuales demandas de profesionalización

Trabajo docente: naturaleza, procesos, relaciones y condiciones de trabajo.

La retórica de la profesionalización y la precarización de las condiciones laborales.

Las funciones de los docentes en contextos de crisis. Estrategias para superarlas.

Trabajo docente en condiciones de riesgo.

Condiciones y medio ambiente de trabajo: medio ambiente físico, medio ambiente social, factores de carga física, factores de carga psicosocial, factores de carga mental y emocional, tiempo de trabajo, contenidos de las tareas, antigüedad en el cargo, edad, grado de satisfacción.

Salud y trabajo docente. Enfermedades profesionales.

Orientaciones para la enseñanza

Los contenidos desarrollados requieren un abordaje que permita la vinculación entre los marcos teóricos y el análisis de las reales condiciones en que se desarrolla la práctica docente.

Por consiguiente, las estrategias se basarán en la articulación con el campo de la práctica profesional, capitalizando las experiencias de práctica y residencia, de modo de articular con los saberes aportados desde los marcos teóricos y de investigaciones en torno a estos contenidos. Asimismo, se puede profundizar la temática a partir de la elaboración de un diseño de investigación que permita indagar acerca de las condiciones del trabajo docente en los ámbitos en que los residentes interactúan.

Sugerencia bibliográfica

ALMANDOZ, M. y HIRSCHBERG, S. (2000) *La docencia: un trabajo de riesgo*. Norma, Bogotá.

FELDFEBER, M. y ANDRADA OLIVEIRA, D. (Com.) (2008) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Novedades Educativas, Buenos Aires.

HARGREAVES, A. (1999) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.

KORNBLIT, A. y MENDES DIZ, A. (1998) *El profesor acosado. Del agobio al estrés*. Humanitas, Buenos Aires.

MARTÍNEZ, D. et. al. (2006) *Crónicas del malestar docente*. Ensayos y Experiencias. Tomo 42, Buenos Aires.

- NARADOWSKI, M. (1996) *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- PAREDES DE MEAÑOS, Z. (1998) *Hacia la profesionalización del docente*. El Ateneo, Buenos Aires.
- PINEAU, P. (Comp.) (2005) *Relatos de Escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar*. Paidós, Buenos Aires.
- POGGIOLINI DE CANO, M. (2005) *La escuela en tiempos alterados*. Lugar, Buenos Aires.
- SAAVEDRA, C. y MARTÍNEZ, D. (2005) *Malestar docente. Análisis y propuestas de acción*. Ensayos y Experiencias. Tomo 30, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (Comp.) (2007) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- (comp.) (2006) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI, Buenos Aires.

Unidad Curricular:

LEGISLACIÓN ESCOLAR

- Seminario-taller -

Ubicación en el plan de estudios: 4º Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral- Opcional

Propósitos formativos de la unidad curricular

En los últimos años los sistemas educativos han sufrido profundas transformaciones dentro de los procesos de reestructuración de los Estados Nacionales. Las diversas políticas y propuestas de reforma estuvieron orientadas por diferentes modos de pensar el Estado, la sociedad y las funciones que se le asignan a la educación, entre otras cuestiones. Las políticas implementadas en Argentina en los 90, en consonancia con las tendencias internacionales, estuvieron articuladas en torno a la descentralización de los servicios educativos, el establecimiento de nuevas formas de gobierno y gestión del sistema y de sus instituciones; la definición de parámetros curriculares comunes y la implementación de un sistema nacional de evaluación de la calidad; la discusión de nuevos criterios para definir la carrera laboral de los docentes; el establecimiento de nuevas formas de financiamiento, entre otros aspectos. Como consecuencia de las reformas implementadas, se agudizaron las tendencias a la fragmentación del denominado *sistema* el cual se expande, incluyendo a vastos sectores de la sociedad, al tiempo que se profundizan los problemas de desigualdad y persisten problemas básicos en términos de escolarización de la población.

Consecuentemente, se delimita y recorta como objeto de reflexión propio de la política educacional las vinculaciones que se establecen entre el sistema educativo y el sistema político en la pugna por otorgar direccionalidad a la educación. De este modo, interesa analizar, principalmente, el accionar del Estado, en sus distintas instancias territoriales -nacional, provincial- y el accionar de sus órganos de gobierno *ejecutivo* y *legislativo*, como lugar en donde se condensa una relación social determinada -educación formal-, en función de los marcos normativos y legales, y un conjunto de instituciones que la materializan, dentro de las cuales se encuentra el sistema educativo.

El seminario tiene la intencionalidad general de analizar las políticas educativas implementadas después de la reforma de los noventa, y, especialmente las leyes y normativas emanadas de las mismas, para ello se propone:

- Ubicar a los alumnos en el complejo escenario de la política educacional, sus problemas y debates.
- Analizar los modos en los que se implementa la política educativa en el marco de la relación nación-provincias.
- Reconocer el marco conceptual básico de los principios instituciones y normas que constituyen la legislación escolar.
- Valorar críticamente los documentos de estudio, leyes, decretos y resoluciones que normatizan el hecho educativo.

Criterios para la selección de contenidos

El basamento teórico reside en el conocimiento, interpretación y aplicación, según sus sentidos y alcances, de los principios, valores y derechos ya sean de orden político Constitucional o Legal en los que encuentran sus fundamentos las grandes líneas de política educacional, ya

sean de orden federal o jurisdiccional, que dan sustento a la implementación, gestión y fiscalización de los organismos administrativos y dispositivos pedagógicos que conforman el Sistema Educativo

Asimismo, y en referencia a la jurisdicción de Santiago del Estero, examinar con la misma profundidad los reglamentos referidos al régimen laboral docente (estatutos), a los reglamentos generales de escuelas, y finalmente a los principios y normas básicas que regulan al hecho educativo y a las prácticas docentes.

Propuesta de contenidos

- La transformación del rol del Estado y los procesos de reformas educativas en los '90. Algunas cuestiones claves para el análisis de las políticas educativas: equidad e igualdad, descentralización y autonomía, calidad y masividad, las transformaciones en el ámbito de la producción y la competitividad. La mercantilización de la educación.
- El Pacto Federal Educativo y el Plan Social; la coparticipación federal y las leyes sobre el Presupuesto Nacional.
- Las políticas educativas en la Argentina de la post-crisis: continuidades y rupturas respecto de la transformación educativa de los 90.
- El gobierno del sistema y la organización institucional. Los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación. La derogación de la Ley Federal de Educación.
- Las nuevas regulaciones en materia educativa. Los debates de las leyes: Informe de la consulta del Ministerio y otros aportes críticos. El contenido de las leyes: Rol del Estado Nacional y las provincias; la nueva estructura académica; las orientaciones principales para cada nivel y modalidad educativa; el tema del financiamiento de la educación y la regulación de la instituciones privadas. Ley de Educación Técnico profesional, Ley de Financiamiento Educativo. La Ley de Educación Nacional. Proceso de debate y sanción legislativa.
- Los nuevos sentidos asignados a la educación pública. Lo público y lo privado en la Ley de Educación Nacional. La gestión social a partir de la Ley de Educación Nacional.
- Ley de Educación Provincial N° 6876. Principales disposiciones para el Sistema Educativo Jurisdiccional. Reglamentaciones y normativa vigentes: Reglamento General de Escuelas, Convenio Colectivo de Trabajo 98/90, Estatuto del Docente.

Orientaciones para la enseñanza

Se propone un trabajo de análisis y discusión de las líneas de política educativa implementadas en los últimos procesos de reforma sucedidos desde la última década del siglo pasado y la recientemente iniciada, con la sanción de la Ley de Educación Nacional, enfatizando la relación entre los lineamientos de las políticas públicas referidas a educación y los marcos normativos-legales para su concreción, tanto a nivel nacional como jurisdiccional.

Para ello se generarán espacios de reflexión, elaboración de argumentos y confrontación de los mismos, trabajos de investigación y profundización de los marcos teóricos, asistencia a conferencias/charlas con especialistas en Legislación Escolar, lectura y análisis crítico de la normativa vigente y su adecuación o pertinencia a los contextos institucionales y laborales de los docentes, entre otras posibles estrategias desarrollar.

Sugerencia bibliográfica

CIPPEC (2003), *Mirada comparada de los efectos de la reforma educativa en las provincias: un análisis de los resultados y de la dinámica política de la nueva estructura de niveles en las provincias a 10 años de la Ley Federal de Educación*. Serie de Estudios sobre el Estado, el Poder y la Educación en la Argentina. Documento N° 2, Proyecto "Las Provincias Educativas", Buenos Aires, diciembre de 2003 (Informe elaborado por Axel Rivas)

<http://www.cippec.org/espanol/educacion/archivos/4-documento>.

CTERA (2004), Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos, Informes y estudios sobre la situación educativa N°2, Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Buenos Aires. (Informe elaborado por Silvia Vázquez y Stella Maldonado)
http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Coyuntura/iipmv_julio_04.doc

ECHENIQUE, M. (2003), *La propuesta educativa neoliberal. Argentina (1980-2000)*. Homo Sapiens, Rosario.

FILMUS, D. y MIRANDA, A. (1999), *Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. EUDEBA, FLACSO, Buenos Aires.

LEYES EDUCATIVAS: *Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior, Ley de Educación Nacional, Ley de Educación Provincial*.

LLACH, J. (1997), *Otro siglo, otra Argentina. Una estrategia para el desarrollo económico y social nacida de la convertibilidad y de su historia*. Ariel, Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION (1994), *Pacto Federal Educativo*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2006) - Informe sobre el Foro para el Debate de la Ley de Educación Nacional: Análisis de los Comentarios hasta el 19 de Junio de 2006 [http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/-](http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/)

----- (2006). Foro de Debate de la Ley de Educación Nacional1° Fase de Consulta Informe Final [http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/-](http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/)

----- (2006). Informe de los resultados de las encuestas en vía pública, internet y diarios.

----- (2006). Debate en las escuelas de las provincias. Primeros resultados [http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/-](http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/)

----- (2006). Informe sobre la metodología y cronograma de las distintas instancias de participación para la discusión de la ley <http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley-de-educacion-nacional/>

TEDESCO, J. C. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (comp.) (2008), *Nuevos Temas en la Agenda de Política Educativa*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (1997). *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. En: Revista Propuesta Educativa año 8 N° 17, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

ORIENTACIONES PARA
LOS ESPACIOS DE
DEFINICIÓN
INSTITUCIONAL

Los espacios pertenecientes al campo de Definición Institucional de segundo a cuarto año se podrán destinar al desarrollo de alguna de las siguientes Orientaciones³¹:

- Ruralidad
- Educación Permanente para Jóvenes y Adultos
- Educación Interculturalidad Bilingüe

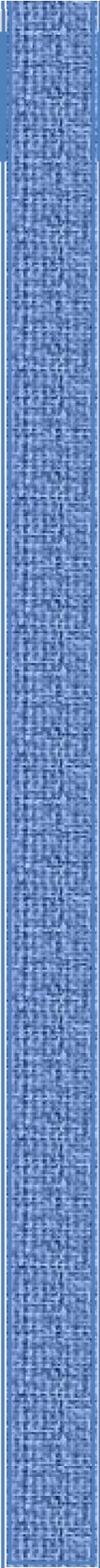
Otra opción es que, conforme a los Lineamientos Nacionales, cada institución determine una propuesta de EDI, que rescate las necesidades y/o fortalezas de la institución, solo a modo de sugerencia se establecen las siguientes posibilidades:

- Convivencia escolar
- Sujeto cuerpo y movimiento
- Taller de experiencias científicas
- Taller de resolución de problemas
- Taller de lenguajes multimediales
- Educación física
- Educación ambiental
- Educación para la salud
- Aproximación a la realidad social y política de Santiago del Estero

ESPACIO OPCIONAL

Para el espacio opcional de 4º año se podrá optar por alguno de los EDI arriba propuestos.

³¹ Resolución Nº 24/07 Art. 116: *“Las modalidades de Educación rural, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural bilingüe y Educación hospitalaria y domiciliaria constituyen orientaciones posibles de los Profesorados de Educación Primaria, los cuales podrán ofertarse con o sin orientaciones...”*



EDUCACIÓN PERMANENTE PARA JÓVENES Y ADULTOS

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA JOVENES Y ADULTOS EN EL NOA

Contexto Histórico

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), en tanto oferta educativa, se contextualiza históricamente en la diversidad de factores que fueron confluyendo en la dimensión temporal, geográfica, política y social del mundo y del país para que, paulatinamente, se fuera insertando en el Sistema Educativo Argentino, hasta lograr su identidad y reconocimiento.

Desde un sucinto rescate retrospectivo se puede afirmar que la problemática de la educación de jóvenes y adultos no es algo nuevo; ha sido parte integral de todas las culturas en cualquier época de la historia.

El concepto de necesidad y las formas resultantes de ofertas educativas para Jóvenes y Adultos, fueron variando en concomitancia con las épocas y las transformaciones socio- histórico, cultural y tecnológico que le son inherentes.

En una recuperación normativa más lejana relacionada con la EPJA , puede reconocerse a la Ley 1420 del año 1884 como el primer instrumento legal que hace referencia general a la educación de adultos , la cual se constituye en su cimiento fundante.

En este repaso cronológico, no puede dejar de mencionarse la incidencia que tuvo en su devenir histórico el modelo emancipador de Alfabetización y Educación Crítica, propulsada como construcción ideológica y como movimiento social, hacia los años 60, por Paulo Freire, cuyo pensamiento cobra pleno significado y actualidad en el presente. Entre los postulados que animan su pedagogía puede citarse *“El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras”*.

Organismos internacionales, fuertemente ligados a lo educativo, realizaban también su aporte. La Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V, Hamburgo ,1997), en una conceptualización amplia, entiende por educación de adultos *“al conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos, desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad.*

Para la UNESCO (1997) *“La educación de adultos comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.”*

En relación a la legalización de la EPJA dentro de marcos y políticas nacionales , sirve de precedente inmediato a la actual Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) la Ley Federal de Educación Nº 24.195, sancionada en el año 1993, que incluyó, en su artículo 30º, a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) como un *“Régimen Especial”* que tenía como finalidad atender las necesidades no satisfechas por la educación básica del sistema, mediante la implementación de propuestas diferenciadas en función de las particularidades del sujeto o del medio.

En el año 1999 el Ministerio de Cultura y Educación y el Consejo Federal de Cultura y Educación, habían integrado entre los Documentos para la Concertación, el Documento Serie A Nº 21 en el que se enumera principios y criterios básicos acerca de la educación de jóvenes y adultos.

El concepto y denominación más reciente es el de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Ley Nacional y Provincial de Educación) que concibe a este tipo de educación como derecho humano, como práctica orientada a la construcción de ciudadanía y una vía para construir un mundo más equitativo y justo.

Según las Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares atinentes a la temática que nos ocupa, para evitar confusiones, se ha instalado una diferenciación entre los términos *“Educación Permanente”* y *“Educación Continua”*. Si bien ambas están concebidas como una formación a lo largo de toda la vida, la primera denominación se la asocia a la

educación de jóvenes y adultos que contempla requerimientos de terminalidad de ciclos, en tanto la segunda se la utiliza para referirse a la formación docente, asociada a procesos pedagógicos y desvinculada de la educación popular.

Contexto actual

La educación de jóvenes y adultos en nuestra provincia atraviesa situaciones difíciles, sustentadas en el incremento de los índices de pobreza y marginalidad, escenarios que no difieren demasiado de las del resto del país.

Las ofertas de Desarrollo Profesional dirigidas a los conductores de los aprendizajes de los jóvenes y adultos instalados en la terminalidad de Educación Primaria y/o Alfabetización, prácticamente no existen, debido a que las políticas educativas no han previsto la inclusión de la modalidad de la EPJA en los proyectos de capacitación docente planteados a nivel provincial, regional o nacional.

Cabe aclarar que un importante grupo de docentes que se han incorporado en unidades educativas de nivel primario para jóvenes y adultos, cuentan solamente con el título de Profesorado para la Educación Primaria y han construido sus recursos pedagógicos (contenidos disciplinares y metodológicos) asumiendo como sujeto de aprendizaje al niño. Así, transfiere empíricamente estos recursos al escenario pedagógico de la educación de jóvenes y adultos.

Entre las problemáticas más acuciantes que debe afrontar y enfrentar el docente y a las que se puede hacer referencia figuran:

- Los alumnos provienen en su mayoría, de contextos socioeconómicos y culturales de pobreza, marginalidad y exclusión. Estos alumnos, que se instalan como puentes significativos entre la educación y problemáticas socioculturales emergentes, plantean carencias extremas en relación a salud, a la falta de trabajo o transitoriedad laboral, precariedad de viviendas, ausencia de infraestructuras urbanas adecuadas (calles, provisión de agua potable, iluminación), carencia o limitación de beneficios provisionales y/o sociales, alimentación deficiente y subsistencia a partir de adhesión a planes sociales.
- La marginalidad de tales contextos no solo se hace evidente en las condiciones de vida sino en la ubicación geográfica: barrios periféricos; villas de emergencia; asentamientos; etc. La concentración de estos grupos sociales instalados en lugares que aparecen separados de la trama urbana, aumenta la visión de exclusión y ha dado lugar a la categorización de las escuelas como "con población urbano-marginal" o como "de zona de riesgo", dado el peligro social que representan su comunidad para el imaginario colectivo. Según Patricia Redondo (2004,37) *"Los procesos de pauperización y exclusión marcan y demarcan, en la actualidad, otros territorios sustancialmente distintos de los que ocupó la pobreza como frontera social en épocas anteriores"*.
- En la mayoría de los casos, la propia unidad educativa en la que el docente debe desarrollar su práctica se encuentra instalada en tales espacios marginales. Espacios donde la violencia, la agresividad de los adolescentes, la delincuencia juvenil, las adicciones, el maltrato se hace evidente en su estado más directo y puro.
- Muchas veces la vocación y el entusiasmo para vencer contingencias y modificar situaciones vivenciales, parece quebrarse junto a su identidad docente y autoestima. Siente que su capacidad para interpretar las situaciones y sus posibilidades de introducir algunos cambios se anulan frente a una realidad que lo supera.
- Debe desarrollar su actividad en diversos escenarios pedagógicos, en su mayoría contextos institucionales de uso compartido: escuelas, clubes, parroquias, bibliotecas, sindicatos. Esto tiene como consecuencia una falta de propiedad y disponibilidad de recursos didácticos, de mobiliarios y hasta de espacios adecuados para las actividades que desarrollan como grupo de adultos; recayendo generalmente sobre ellos la responsabilidad por pérdidas y roturas.
- No sólo cumple con su rol específico; en numerosas ocasiones se desempeña como animador

sociocultural, sin haber recibido ningún tipo de formación al respecto, con continuas intervenciones en la resolución de conflictos con padres, alumnos, pares y la comunidad.

- Las carencias y la marginalidad que debe hacer frente, no sólo afecta a la población con la que le toca interactuar. También se hace evidente cuando, a través de los exiguos recursos con que cuenta para llevar adelante su práctica, toma conciencia de que los porcentajes presupuestarios asignados a la EDJA resultan ínfimos comparados con los asignados a otros niveles y/o modalidades del Sistema Educativo. Esta marginalidad en términos políticos, según se expresa en las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, impidió no sólo la posibilidad de dar respuesta a las necesidades de la población potencial sino que obstaculizó su abordaje de manera integrada a las políticas educativas generales.

A pesar de tal aseveración, puede ponerse énfasis en el creciente interés por la problemática de la EDJA demostrado, en los últimos tiempos, por las políticas desarrolladas desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el de Desarrollo Social, el de Seguridad Ciudadana, etc. que han instalado en la región diferentes programas dirigidos a la modalidad. Entre tales programas pueden citarse: "Encuentro"; "El Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos"; "Educación en contextos de encierro"; "Inclusión educativa"; "Todos a estudiar"; "Volver a la escuela".

Justificación de la incorporación de la orientación en EPJA

La presente propuesta de inclusión de la Orientación en *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)* en el Profesorado de Educación Primaria, se justifica al amparo de la legislación que asume como marco político, educativo y regulatorio:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que instala, en su artículo N° 17, la EPJA, otorgándole identidad, legalidad y espacio propio dentro del Sistema Educativo Argentino.

Al mismo tiempo la identifica como "*la modalidad destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la ley, a quienes no la hayan completado en la edad escolar reglamentaria*" como así también, "*a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*", previendo la vinculación con el mundo del trabajo y favoreciendo la inserción laboral.

La nueva Ley se constituye en el encuadre legal que aspira a superar las propuestas educativas para jóvenes y adultos centradas en la alfabetización y la terminalidad de la escolaridad obligatoria y que proyecta hacia una mayor vinculación con la realidad y las necesidades de la población a quien está destinada, tales como el trabajo, la producción, la organización comunitaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo cultural.

- Ley de Educación Provincial (N° 6.876) que expresa en su Art. 53° "La Educación de Jóvenes y Adultos es la modalidad que garantiza el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada por la presente Ley y la continuidad de la formación integral" y dentro de los objetivos y funciones de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Art. 55° inciso i) "promover la formación específica de los docentes para la modalidad".

Asimismo han servido de marco referencial en la formulación de la presente propuesta, los siguientes documentos:

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res.CFE N° 24/07)- cuyos criterios sientan la bases para la elaboración de los Diseños Curriculares para el Profesorado para la Educación Primaria donde se instalan, como alternativas, *las Orientaciones en "Educación Rural", "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" y "Educación Intercultural Bilingüe"*.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - Profesorado de Educación Primaria - Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación.

- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares – *Educación Permanente De Jóvenes Y Adultos* - Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación - Presidencia de la Nación.

Por todo lo expuesto, resulta impostergable asumir la urgente profesionalización de los educadores de jóvenes y adultos y la necesidad de integrar las acciones a diseñar y desarrollar, en las áreas educativa, laboral y social.

La normativa vigente, constituye una significativa y esperanzadora ventana que viabiliza la posibilidad de abordar el desafío de hacer verdaderas la *igualdad de oportunidades* y la *justicia social*, tan instaladas en los discursos e intenciones políticas de todos los tiempos y la ocasión propicia para hacer realidad uno de los postulados de las Recomendaciones citadas: “*la formación docente inicial debe incluir como perspectiva la inserción laboral de los futuros maestros en diferentes modalidades*”.

La orientación EPJA en el Profesorado de Educación Primaria: características

- Denominación: *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos* (EPJA)
- Duración total: 448 horas cátedras.
- Carácter: Orientación complementaria a la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria, integrada en la Estructura Curricular General.
- Forma de integración en la Estructura Curricular General: aprovechamiento de los Espacios de Definición Institucional (conversión en espacios de formación orientada).
- Modalidad: presencial.
- Acreditación:
- Destinatarios: Futuros docentes ya instalados en el segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria.
- Evaluación y promoción: Definidas por los responsables de cada unidad curricular específica de la Orientación, a partir de los formatos asumidos, teniendo presente la articulación con las unidades curriculares que integran la formación inicial como así también los criterios que propician la generación de espacios analíticos, reflexivos y de trabajos cooperativos que permitan (re) orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera constante y recursiva.
- Normativas: integradas a las normativas generales del Diseño General de Base y a las específicas que atañen a la organización institucional.

Perfil del egresado:

Se espera que el docente que egrese del Profesorado de Educación Primaria con la Orientación en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos:

- Esté formado adecuadamente para ser capaz de reconocer la heterogeneidad de los sujetos que convoca la EPJA, así como identificar el contexto socio cultural al que pertenecen para poder interpretar su complejidad en tanto sujeto socio-educativo.
- Pueda comprender y reconocer como legítimas las demandas de los jóvenes y adultos que vienen en búsqueda de educación como medio de resolución de otras diversas problemáticas.
- Reflexione críticamente sobre los requerimientos de los sujetos de la EPJA, para traducirlos en propuestas pedagógicas adecuadas, flexibles y amplias, susceptibles de ser apropiadas por ellos.
- Reúna las competencias necesarias para ampliar su campo de intervención a partir de las construcciones teóricas y empíricas que haya logrado, para abordar relaciones con múltiples sectores sociales que incluyen los problemas del sujeto de la EPJA: relativos al trabajo, salud, familia, desarrollo social, entre otros.
- Considere un saber didáctico que aborde la complejidad de los problemas y contenidos, integre

y promueva la multiplicidad de interacciones sobre la que se construye la formación de las personas.

- Cuente con herramientas para abordar y analizar los problemas de la práctica docente, elaborar propuestas y efectuar diagnósticos de los sujetos, grupos, comunidades e instituciones formativas diversas.
- Demuestre habilidades para participar en actividades socio comunitarias.
- Resignifique y afiance contenidos teóricos y metodológicos construidos en los otros campos de formación inicial.

Objetivos de la orientación

- Redefinir el propósito de la EPJA, a partir del concepto de formación de jóvenes y adultos, como ciudadanos autónomos, capaces de participar y organizarse en forma colectiva, crítica y creativa en espacios locales o ampliados, asumir tareas propias ante los cambios y convivir en forma solidaria.
- Promover vínculos fuertes con la profesión y la modalidad elegida, como así también con el contexto institucional y socio-pedagógico en el que le toque actuar.
- Revalorizar la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en el marco del creciente interés que han puesto de manifiesto organismos mundiales, latinoamericanos y nacionales por el área.
- Promover la institucionalización de la EPJA en el Sistema Educativo Provincial, a partir de su inclusión en la Formación Inicial del Docente de Educación Primaria.
- Atender a las demandas de formación de personal docente, adecuadamente capacitado para abordar la educación primaria de jóvenes y adultos de manera eficaz, promoviendo la inclusión y el desarrollo personal, cultural y laboral de los mismos.
- Suscitar y garantizar la efectiva articulación entre los diferentes niveles y modalidades educativas, facilitando la elección y el tránsito de los alumnos entre las diversas ofertas de formación y la certificación de estudios.
- Fortalecer propuestas relacionadas a la formación para el trabajo, con competencias y capacidades que excedan la clásica propuesta de habilidades o formación ocupacional específica.
- Propiciar la conformación de redes locales de la EPJA a través de asociaciones entre instituciones gubernamentales y no gubernamentales con el fin de vigorizar y aumentar los recursos y los espacios para el aprendizaje.
- Favorecer y apoyar la investigación-acción y la práctica reflexiva, incentivando a que ambas asuman, como punto de partida, la interpretación de la realidad y la búsqueda de respuestas a sus múltiples problemas.
- Promover la atención de la diversidad y el compromiso con los sectores marginados desde los distintos niveles de gestión socio-educativa.

Ejes de la EPJA en la estructura curricular del profesorado de educación primaria

La propuesta considera la integración de las unidades curriculares que abordan la orientación específica en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en los Espacios de Definición Institucional (EDI).

De acuerdo con las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de la EPJA, en las unidades se desarrollan los ejes propuestos para organizar los contenidos de la formación específica.

- *Contexto socio histórico institucional de la EPJA:* abordará todo lo atinente a historia, política, marcos normativos, teorías y enfoques de la EPJA.

- *Educación y trabajo*: vinculación con el mundo del trabajo, enfoques y conceptos.
- *El Sujeto de la EPJA*: dimensión psicológica, sociológica y antropológica.
- *La enseñanza en la EPJA*: consideraciones pedagógicas y didácticas, nuevas tecnologías, herramientas para abordar la diversidad.
- *Residencia: Aprender y Enseñar en la EPJA*.

Se presenta también la unidad curricular *“La Alfabetización en la EPJA y la construcción de herramientas para transformar la historia*, que podrá ser desarrollada en el espacio opcional de 4º año. La inclusión atiende a demandas de organismos internacionales que sitúan a la Alfabetización (acceso a la cultura escrita, la educación básica y la información) entre los siete temas prioritarios de acción política por parte de los países latinoamericanos, como estrategia de desarrollo de la EPJA.

A continuación se desarrollan las unidades curriculares que integran la EPJA:

Unidad Curricular:

CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO E INSTITUCIONAL DE LA EPJA

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1° cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

Desde una visión macro, en las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, se estima prioritario incluir en la formación inicial docente elementos conceptuales que permitan identificar las políticas educacionales y contextualizarlas en el marco de las políticas públicas, teniendo en cuenta a su vez la relación con los procesos históricos y económicos, no sólo en *el ámbito provincial, sino también en el contexto nacional, latinoamericano y mundial.*

Esta unidad se plantea como un espacio que se orienta a la aproximación del futuro Profesor de Educación Primaria – Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos, a la realidad histórica, social y de contención institucional en la que se encuentran inmersos los destinatarios últimos de la modalidad: los jóvenes y adultos instalados en la terminalidad de educación primaria.

El espacio pedagógico se dirige a la revisión analítica, reflexiva, crítica y productiva por parte de los docentes en formación, de las alternativas de inclusión que mereciera la educación para jóvenes y adultos en las políticas socio-educativas a la largo de su trayectoria histórico-social como demanda emergente dentro de ámbitos concretos; esto es, a nivel internacional, nacional y regional.

La unidad se propone como un espacio articulado con unidades de los otros campos de la formación docente inicial (general, en la práctica profesional, específica) de tal manera que complemente y fortalezca:

- El abordaje de la dimensión política adquirida en la formación inicial de los docentes con el aporte de fundamentos relacionados con políticas educativas y problemáticas específicas de la EPJA, localizadas en el país, en Latinoamérica y en el mundo.
- La reformulación práctica de contenidos apreñados en unidades tales como: *“La Institución Educativa: aproximaciones desde la investigación educativa”*; *“Historia Argentina y Latinoamericana”*; *“Historia de la Educación y Política Educacional Argentina”*.
- Promover la conceptualización reflexiva de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, junto a la comprensión crítica de los lineamientos generales de las políticas educativas relacionadas con la misma, a nivel internacional, nacional y regional, desde sus orígenes hasta el presente.
- Favorecer la recuperación significativa de las permanencias estructurales, los cambios coyunturales que se han producido, como así también la diferenciación de los factores y circunstancias históricas y sociales.
- Propiciar la comunicación dialógica, la participación democrática y la autogestión del conocimiento.
- Potenciar el trabajo cooperativo y la creatividad.

Criterios para la selección de contenidos

- El reconocimiento de las diversas experiencias en educación de jóvenes y adultos y las concepciones que fueron predominando a lo largo de su historia permite contar con elementos para ir reconstruyendo los múltiples factores que incidieron en la forma en que se fue insertando esta modalidad en el sistema educativo y las vicisitudes que impulsaron y/o dificultaron el desarrollo de una identidad.
- La revisión histórica y política de la modalidad en la Argentina, hitos significativos, que surgen no sólo para paliar el analfabetismo sino también para brindar educación al creciente número de inmigrantes y la Ley N° 1420 del año 1884 como el primer instrumento legal donde se hace presente la educación de adultos pero sin llegar a reconocer su especificidad.

Propuesta de contenidos

- La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Delimitación conceptual y acción en el contexto internacional, latinoamericano, nacional y regional del NOA. La EPJA en su devenir histórico. Situación histórica, actual y perspectivas. La función socio política de la EPJA: formación para el trabajo, compensatoria, ciudadana, desarrollo social e individual. La configuración de la EPJA en la política educativa nacional: marcos nacionales y provinciales. Normativas específicas vigentes para la modalidad. El impacto de la Ley Federal y de la Ley Nacional de Educación.
- Programas, proyectos, modelos didáctico-pedagógicos dirigidos a la modalidad.
- Los escenarios de las prácticas de educación primaria de jóvenes y adultos como nueva problemática de reflexión e integración. La intersectorialidad como base para las definiciones de política educativa y de acción para la inclusión de jóvenes y adultos en el sistema educativo.
- La EPJA desde algunas perspectivas teóricas. La educación popular, la educación permanente. La educación de jóvenes y adultos en el sistema formal. El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Propuestas y modalidades: presenciales, semipresenciales, a distancia.

Orientaciones para la enseñanza

- Sesiones intensivas de trabajo con la aplicación de técnicas de investigación: exploración y sistematización de información bibliográfica; exploraciones de campo, con registro y procesamiento de datos; plenarios de socialización de conclusiones y producciones.
- Estrategias para favorecer la participación en tareas grupales y la integración de los aportes y puntos de vistas personales para incentivar la recuperación significativa de conocimientos y experiencias previas, integrar teoría y práctica y promover la reflexión crítica.
- Acompañamiento y apoyo permanente por parte del docente en tareas grupales e individuales, orientando, asesorando, poniendo a disposición de los alumnos datos, referencias bibliográficas, recursos para facilitar sus procesos de construcción de conocimientos.

Sugerencia bibliográfica

APPS, J. W. (1985), *Problemas de la educación permanente*, Paidós, Barcelona.

AXFORD, R. W. (1976), *Fundamentos y propósitos de la Educación de Adultos*- Editorial Troquel Buenos Aires (Argentina).

DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*, Editorial Santillana/ UNESCO, Madrid.

DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. (Compiladoras), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, México/ Argentina.

FLECHA, R; LÓPEZ, F Y SACO, R. (1988) *Dos siglos de educación de adultos*, El Roure, Barcelona.

- FLECHA, R. (1990), *Educación de personas adultas. Perspectivas para los noventa*, El Roure, Barcelona.
- GADOTTI, M. COLABORADORES (2003), *Perspectivas actuales de la educación*, Siglo XXI Editores S.A., Argentina.
- GARCÍA CARRASCO, J (1996), *La educación básica de adultos*, Cear , Barcelona.
- (1997), *Educación de Adultos*, Ariel, Barcelona.
- MARZO, A. y FIGUERAS, J.M. (1990), *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*, ICE Horsari, Barcelona.
- PUIGGROS, A. (1994), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana-* Instituto de Estudios y Acción Social, Rei Argentina S.A., Aique Grupo Editor.
- (1998), *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Miño y Dávila, Capital Federal. Argentina.
- SIRVENT, M. (2008), *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre

Propósitos formativos de la unidad curricular

Del análisis de documentos internacionales se desprende que la educación es un derecho fundamental, una llave que permite el acceso a los derechos humanos básicos, tales como salud, vivienda, trabajo y participación, entre otros, posibilitando además el cumplimiento de las agendas globales, regionales y locales de desarrollo.

Desde la perspectiva del trabajo y en virtud de las características que éste reviste para el destinatario último de la educación primaria de jóvenes y adultos (alternancia de trabajos diferentes, o con períodos de desempleo), se hace imprescindible que este sujeto educativo adquiera y ponga en juego competencias de comunicación oral, lectura, escritura y de resolución de problemas útiles en diferentes contextos y situaciones. Asimismo se hace necesario que desarrolle habilidades en múltiples dimensiones (trabajo en equipo, autonomía, iniciativa y creatividad, manejo de recursos tecnológicos) para que pueda aplicarlas en su vida laboral, en cualquier momento o circunstancia.

Esta unidad se instala en la Estructura Curricular del Profesorado de Educación Primaria – Modalidad EPJA, como un espacio que posibilita al futuro docente en formación inicial, resignificar la educación primaria de jóvenes y adultos y fortalecer su visión psico-socio-pedagógica desde una mejor interpretación de la realidad socio-económica-laboral en la que se encuentran inmersos los destinatarios de la modalidad. Desde allí, le será posible diseñar y gestionar propuestas que sirvan como alternativas para encontrar en común, vías de superación frente a las situaciones adversas. De esta manera, el futuro docente podrá ser considerado como un verdadero promotor de cambios a través de las prácticas de educación y trabajo.

Atendiendo a las recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares, se asume la formación vinculada con el mundo del trabajo como eje transversal a toda la oferta educativa en la que se inscribe la modalidad.

Consecuentemente, el presente espacio pedagógico está pensado en una íntima articulación con unidades curriculares de la Formación General, en la Práctica Profesional y Específica, tales como *Historia Argentina y Latinoamericana; Pedagogía; Lengua y Literatura; Ciencias Sociales; Sociología de la Educación; Tecnologías de la Información y de la Comunicación; Alfabetización; Integración e Inclusión Educativa; Residencia y Sistematización de experiencias.*

- Reflexionar acerca de las características del mundo del trabajo, sus organizaciones y regulaciones y las de los sectores socioeconómicos que lo conforman.
- Contextualizar el trabajo tanto en el ámbito socioeconómico en que se inscribe como en las características actuales y potenciales de la población con la que trabaja.
- Identificar y analizar la relación entre la educación y el trabajo en los diferentes contextos organizacionales, históricos, geográficos, económicos y políticos.
- Diseñar estrategias de enseñanza que respondan a las demandas actuales que necesariamente se plantean a las ofertas formativas en general y en particular a las que desarrollan formación para el trabajo, integradas a la formación ciudadana.

- Contribuir a la formación de pensamiento crítico, reflexivo y creativo y a la capacidad de mediación de conflictos y toma de decisiones.
- Potenciar la capacidad para investigar, generar, planificar, y gestionar proyectos y alternativas que contribuyan a impulsar cambios en los sujetos de la EPJA y sus contextos.

Criterios para la selección de contenidos

- El encuadre legal que aspira a superar las propuestas educativas para jóvenes y adultos centradas en la alfabetización y la terminalidad de la escolaridad obligatoria proyectándose hacia a una mayor vinculación con la realidad y las necesidades cotidianas de la población a quien está destinada, tales como el trabajo, la producción, la organización comunitaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo cultural.
- Las propuestas de vinculación con el mundo del trabajo se basan en la adquisición de destrezas/habilidades para la inserción laboral. Este sesgo formativo que contó con un marco legal en la década de los noventa ha impactado fuertemente en los sistemas educativos con predominio de estas prácticas en la actualidad.
- La conceptualización de la noción de *trabajo* como base para poder analizar su vinculación con la educación. El trabajo es parte del desarrollo productivo y científico-tecnológico pero también de la trama socio-cultural y política de toda sociedad.

Propuesta de contenidos

- Los diferentes tipos de vinculación entre educación y trabajo. Historia y actualidad en el marco de procesos sociales, políticos y económicos, a nivel nacional e internacional, especialmente en Latinoamérica.
- Problemáticas relacionadas con el trabajo: desocupación, subocupación, incidencia en la vida cotidiana individual, familiar y social. Reconocimientos de saberes generales y profesionales de los sujetos: la construcción de criterios y referencias para la enseñanza.
- La globalización de la economía y de las comunicaciones. Situación socioeconómica: impacto en la vida del adulto y del adolescente de sectores populares. Desarrollo económico basado en el desarrollo humano. Desarrollo sustentable o sostenido. Contextos de pobreza urbana y rural. Exclusión e inclusión.
- La formación profesional: competencias y capacidades que demanda la actualidad. Sistemas de acreditación, denominación y clasificación.
- Los distintos escenarios de la formación: emprendedores, PYMES, juntas vecinales, gremios e instituciones del voluntariado.

Orientaciones para la enseñanza

Acorde a la forma organizativa focalizada se proponen para el desarrollo de la unidad:

- Generación de espacios de percepción audiovisual con proyección de filmes que planteen la temática del trabajo y sus diferentes concepciones, por ejemplo: “Mundo grúa” (1999) de Pablo Trapero y/o “Un lugar en el mundo” (1992) de Adolfo Aristarain. Reconstrucción semántica y reflexiva de la historia-ficción.
- Desarrollar actividades de lectura y escritura de comentarios acerca de los filmes, de artículos o investigaciones en referencia al trabajo y sus temáticas derivadas.
- Planteo de sesiones intensivas de trabajo con aplicación de técnicas de investigación: exploración y sistematización de material bibliográfico, exploraciones de campo (relacionadas con las ofertas y alternativas laborales en el medio, con propuestas/proyectos de integración educativa y laboral desarrolladas a nivel internacional, nacional, regional y provincial), registro y procesamiento de datos y elaboración de informes y proyectos.

- Gestión de instancias de articulación con otros organismos o instituciones gubernamentales o civiles relacionadas con el mundo del trabajo (Acción Social, Desarrollo Social, Salud Pública, etc.)
- Despliegue de estrategias para favorecer la participación en tareas grupales y la integración de los aportes y puntos de vistas personales, para incentivar la recuperación significativa de conocimientos y experiencias previas, para integrar teoría y práctica y para promover la reflexión crítica.
- Auspicio del acompañamiento y apoyo permanente por parte del docente a cargo del espacio, orientando, asesorando, poniendo a disposición de los alumnos datos, referencias bibliográficas, recursos, para facilitar sus procesos de construcción de conocimientos.
- Realización de plenarios con socialización de conclusiones y producciones.

Sugerencia bibliográfica

ACOSTA, F. (2008). *Escuela media y sectores populares*. Editorial Stella. Buenos Aires.

ALLES, M. A. (1998). *Mitos y verdades en la búsqueda laboral. Todos los caminos y soluciones*. Ediciones Granica S.A. Barcelona. España.

ALONSO, M. E. Y OTROS (1998). *Los derechos humanos en las sociedades contemporáneas. Los derechos civiles. La libertad y la igualdad ante la ley*. Troquel. Buenos Aires. Argentina.

----- (1998). *Los derechos económicos y sociales*. Troquel. Buenos Aires. Argentina.

BONDER, G. (1994) *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un desafío a la Educación Latinoamericana*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

LASIDA, J. (2004). *Estrategias par acercar a los jóvenes al trabajo*. Redetis. Buenos Aires.

LEZANSKI, P. D. Y OTROS (2001). *Microemprendimientos: una empresa en marcha*. Kapelusz. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores (Cuaderno de trabajo para los alumnos: Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea)*. Inverprenta.. Argentina.

NÚÑEZ, C. (1992) *Educación para transformar, transformar para educar*. Index. Guadalajara. México.

SAGASTIZABAL, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

SIRVENT, M. (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

USHER, R; BRYANT, I. (1992). *La Educación de Adultos como teoría, práctica e investigaciones. El triángulo cautivo*. Morata. Madrid

VALSECCHI, P. P. *Educación y Trabajo. Tras los muros escolares*. Ediciones Aula Abierta S.A. Capital Federal. Argentina.

VALSECCHI, P. P. y otros (2004). *La microempresa en el aula: nuevos aportes 1*. Consudec. Buenos Aires.

Unidad Curricular:

SUJETOS DE LA EPJA

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1° cuatrimestre

Propósitos formativos de la unidad curricular

La formación docente inicial en el Profesorado de Educación Primaria está dirigida a la atención de niños y/o adolescentes insertos en el nivel pero no capacita a los alumnos de los institutos para asistir pedagógicamente a jóvenes y adultos que aspiran a la terminalidad de la escolaridad primaria/básica. Por eso, cuando docentes que no tienen titulación o especialización en la EPJA deben insertarse en los centros educativos de educación primaria para jóvenes y adultos, deben adecuar sus conocimientos disciplinares y metodológicos a las particularidades del contexto socio-educativo específico del área. Esto muchas veces redundando en un desprestigio en cuanto a la calidad educativa de la EPJA, que llega a perder credibilidad social desde la función compensatoria que tradicionalmente se le asigna.

La unidad Curricular *Sujetos de la EPJA*, busca establecer una fuerte articulación con la unidad y aporta al perfil del egresado construcciones significativas acerca de las dimensiones psicológica, sociológica y antropológica de los jóvenes y adultos involucrados en el nivel primario. Así también pretende ayudar al docente en formación a reconocer los factores históricos, sociales y culturales que inciden en la conformación subjetiva de tales actores educativos.

La inclusión de la presente unidad curricular tiende a fortalecer y a ampliar la visión del egresado acerca del Sistema Educativo, con el propósito de capacitarlo para que sea capaz de colaborar activamente en la resignificación de la EPJA y en la revisión y cambio de la visión de su sujeto, de tal manera que éste ya no sea considerado como un sujeto carente, vulnerable y en desventaja, sino como un sujeto de derechos, poseedor de saberes singulares y fundamentales, creador de cultura, protagonista de la historia, capaz de recrear su propio proyecto de vida y de producir los cambios urgentes y necesarios para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

- Comprender al alumno como sujeto histórico y en proceso de permanente cambio.
- Analizar las variaciones en las condiciones políticas y económicas a nivel mundial y nacional y su repercusión en la sociedad y en el sistema educativo en particular, relacionándolas con la producción de nuevas subjetividades y la incidencia en la transmisión educativa.
- Contar con diversos aportes conceptuales para contextualizar y desnaturalizar temáticas tales como la diversidad, los movimientos migratorios, la marginalidad, la exclusión social, la equidad de género, la población aborigen y la rural, las diferencias generacionales, las culturas juveniles y problemáticas tales como adicciones y violencia para incluir dispositivos más apropiados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conocer diferentes perspectivas teóricas sobre el desarrollo de las particularidades afectivas, cognitivas y sociales de la adolescencia y las posteriores etapas vitales así como sobre las condiciones en que se produce el aprendizaje.

- Conceptualizar a la luz de las teorías analizadas cómo se estructura y constituye el sujeto de aprendizaje de la EPJA y cuáles son sus vicisitudes, debilidades y potencialidades en el proceso educativo.
- Contar con estrategias que posibiliten la incorporación de los saberes adquiridos en las experiencias de vida de los alumnos como elementos indispensables para tener en cuenta en el diagnóstico y la transmisión de contenidos.

Criterios para la selección de contenidos

- El reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos como punto de partida para repensar las ofertas formativas. Asimismo, se debe considerar que, independientemente de su edad cronológica, en su mayoría provienen de sectores vulnerables de la población.
- La importancia de la superación de visiones tradicionales y al mismo tiempo relacionar la educación básica con la educación ciudadana; es decir, una educación en y para la ciudadanía. Una educación que permita conocer y manejar la información para el ejercicio consciente de derechos y obligaciones.
- Las realidades políticas y económicas que han incidido en el incremento de la población y fuera de los ámbitos sociales tales como trabajo y educación, produciendo nuevas subjetividades y problemáticas que hacen que el ejercicio profesional de la EPJA se caracterice por la necesidad de atender e intervenir en contextos que exceden la tarea pedagógica: problemas ligados a la ley, falta de asistencia por precariedad de condiciones de vida, etc.
- El reconocimiento a los jóvenes y adultos no sólo como sujetos de conocimiento sino como productores de conocimiento y transformadores del medio en el cual se desenvuelven.

Propuesta de contenidos

- Teorías relativas a la génesis del sujeto y al aprendizaje.
- El aprendizaje en el adulto. Saberes previos. Teorías iniciales.
- Identidad de los sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales. Pobreza, exclusión y ciudadanía. Relación entre educación y pobreza en los contextos internacionales, nacionales y locales.
- Culturas juveniles, la situación de los adolescentes.
- Sujetos en contexto de encierro.
- La violencia en la EPJA: alternativas de abordaje. La construcción de la confianza y la creación de vínculos.
- Los aprendizajes en contextos cotidianos. Sus potencialidades para la enseñanza en contextos formal.

Orientaciones para la enseñanza

Acorde a la forma organizativa focalizada se proponen para el desarrollo del espacio:

- Sesiones intensivas de trabajo con la aplicación de técnicas de investigación: exploración y sistematización de información bibliográfica; exploraciones de campo, con registro y procesamiento de datos y plenarios de socialización de conclusiones y producciones.
- Sesiones de percepción audiovisual, por ejemplo, proyectar películas que representen los contextos vivenciales de los sujetos típicos de la EPJA, tales como *"Los olvidados"* (1950) de Luis Buñuel.
- Tareas grupales e individuales con asistencia tutorial por parte del responsable del espacio.
- Estrategias para favorecer la participación en tareas grupales y la integración de los aportes y puntos de vistas personales, para incentivar la recuperación significativa de conocimientos y

experiencias previas, para integrar teoría y práctica y para promover la reflexión crítica.

- Acompañamiento y apoyo permanente por parte del docente a cargo del espacio, orientando, asesorando, colocando a disposición de los alumnos datos, referencias bibliográficas y recursos para facilitar sus procesos de construcción de conocimientos.

Sugerencia bibliográfica

AUSUBEL, D., NOVACK, J. Y HENESIAN, H. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

BARONE, C. (1997). *Los vínculos del adolescente en la era posmoderna*. Paulinas. Buenos Aires.

CERMIGNANI, E. (1991). *Agresividad y violencia*. Losada. Buenos Aires.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (1992). "Desarrollo Psicológico y educación II", en *Psicología de la educación*. Alianza. Madrid

DUSSEL, I. (2003). *La escuela y el tratamiento de las diferencias: sobre identidades y polémicas*. Posgrado en Currículum y prácticas escolares en contexto. Clase 16, 1-20. FLACSO. Buenos Aires.

FLAVELL, J. H. (1998). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós. Buenos Aires.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2004). *Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores*. Cuaderno de trabajo para los alumnos. "Sociedad, Ciencia y Cultura Contemporánea. Inverprenta- Capital Federal – Argentina.

REDONDO, P. (2004). *Escuela y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*- Paidós. Buenos Aires. Argentina

ROSBADO, I. C. (2000). *El desnutrido escolar*. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

RUBIO, R. (1992). *Psicología del desarrollo*. CCS. Madrid.

SANZ, K.W. (1994). *La formación en educación de personas adultas. Tomo I*. Uned. Madrid.

SÁEZ CARRERAS, J. Y ESCARBAJAL DE HARO, A. (1998). *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Amarú ediciones. Salamanca.

VIGOTSKY, L.J. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grimaldo. Barcelona.

VIGOTSKY, L.J. (1987). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pláyade. Buenos Aires.

ZALDÚA, G. (1999). *Violencia y psicología*. Eudeba. Buenos Aires.

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2° cuatrimestre

Propósitos formativos de la unidad curricular

La propuesta de integrar la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en el Profesorado de Educación Primaria intenta complementar y fortalecer los saberes construidos por los futuros docentes, en la Formación Inicial.

Desde la Unidad Curricular *La enseñanza en la EPJA* se instala el desafío de recuperar experiencias positivas, recrear y diseñar estrategias innovadoras para favorecer la construcción del éxito de los aprendizajes de los alumnos de la modalidad.

En tal intento se hace necesario promover en el ámbito de la intervención psico-socio-educativa de la EPJA, la resiliencia. A partir de ella es posible incentivar el desarrollo de la capacidad creativa y del sentido del humor y promover la espontánea expresión de sentimientos y emociones, el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía, el compromiso del individuo con su ambiente social, la superación de las adversidades y riesgos, la adaptación activa a la sociedad y la generación de condiciones para una mejor calidad de vida.

En virtud de los contextos complejos, caracterizados por la situación de riesgo, por la multiculturalidad, la diversidad y la fragmentación, en los que se debe insertar el docente de la EPJA durante sus intervenciones socioeducativas, se considera de suma importancia que en su formación inicial pueda acceder a fundamentos que le permitan reflexionar y conceptualizar lo referente al trabajo socioeducativo y también disponer de elementos, tales como experiencias sistematizadas, que les permitan orientar sus prácticas, todo en los ámbitos específicos respectivos.

Por otra parte, en la formación de educadores de Jóvenes y Adultos, resulta necesario tener presente el rol de animadores socioculturales sumada a la función eminentemente pedagógica que en muchas circunstancias los docentes deben asumir. Para esto es imprescindible aproximarles estrategias adecuadas que los orienten en los momentos en que incentivan a sus alumnos para que participen en las diferentes interacciones didácticas previstas.

Esta unidad está pensada en su articulación con otras unidades de la estructura curricular, tales como: Pedagogía, Didáctica General, Prácticas; Didácticas y diseños de las disciplinas, Residencia y Sistematización de experiencias, etc.

- Resignificar el diseño de proyectos escolares, incorporando estrategias de diagnóstico que posibiliten su implementación.
- Auspiciar el reconocimiento y análisis contrastivo de programas, proyectos, modelos pedagógicos y/o prácticas formuladas y gestionadas a nivel internacional, latinoamericano, nacional y regional.
- Analizar proyectos de enseñanza y de aprendizaje teniendo en cuenta la especificidad del trabajo con jóvenes y adultos.
- Revisar la relación entre diversos modelos teóricos de enseñanza y el trabajo áulico.

- Fomentar la creación de un armónico clima de trabajo basado en la confianza mutua, la responsabilidad, el trabajo cooperativo, el respeto, la solidaridad y la tolerancia, virtudes que al ser vivenciadas por los futuros docentes, podrán ser transferidas a sus alumnos.
- Favorecer el desarrollo personal y la adquisición de capacidades a través de la propiciación del diálogo y la comunicación, la comprensión y el razonamiento.

Criterios para la selección de contenidos

- Las propuestas de formación docente de nivel primario que se basaron fundamentalmente en la formación inicial con clara orientación a trabajar con niños. Otro tipo de destinatarios no han sido muy tenidos en cuenta a la hora de formar docentes en el mencionado nivel. Este tipo de formación tiene importantes debilidades para responder a las exigencias propias de la EPJA.
- El establecimiento de redes sociales, en el caso de la EPJA, tiene el agregado de posibilitar el acercamiento a los jóvenes y adultos que integran las abultadas cifras de quienes no completaron sus estudios pero por diversas razones no llegan a efectivizar su demanda de educación, posibilitando que se brinde a los alumnos de esta modalidad un mejor conocimiento de las diversas posibilidades que ofrecen las instituciones de su entorno local, así como de las formas de participación activa en ellas, favoreciendo una mejor educación ciudadana.

Propuesta de contenidos

- Los procesos de producción, apropiación y circulación del conocimiento. Relaciones entre conocimiento cotidiano, conocimiento científico y conocimiento escolar.
- La enseñanza básica de la EPJA, contenidos y encuadres. Las prácticas de la enseñanza en la EPJA: consideraciones pedagógicas didácticas. La diversidad de los sujetos. La infantilización de la EPJA. Las rutinas de enseñanza. El trabajo con los saberes de los alumnos. El abordaje en las disciplinas escolares en la EPJA.
- La acción socioeducativa en medio abierto. Conceptos y elementos útiles para la práctica. Técnicas participativas para la educación popular.
- Marco curricular para la EPJA. Articulación de niveles y modalidades. Las estructuras modulares: diseño y construcción de propuestas didácticas innovadoras. La participación de los jóvenes y adultos en la construcción curricular. Nuevas tecnologías, educación a distancia, posibilidades y límites.
- La falta de articulación entre los programas de formación inicial y en servicio que evidencian una falta de coordinación y cooperación entre los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Orientaciones para la enseñanza

Acorde a la forma organizativa focalizada se proponen para el desarrollo de la unidad:

- Generación de espacios de lectura comprensiva y crítica de producciones científicas y/o metodológicas que sirvan de marcos interpretativos para el análisis de prácticas docentes.
- Resignificación analítica y crítica de experiencias sistematizadas que permitan a los futuros docentes reflexionar sobre la manera de enseñar en la EPJA, integrar estrategias; seleccionar y construir actividades.
- Aplicación de técnicas de investigación: exploración y sistematización de material bibliográfico; exploraciones de campo (a partir de inserciones en ámbitos socioeducativos inherentes a la EPJA), registro y procesamiento de datos y elaboración de informes.
- Diseño de proyectos de intervención socioeducativa destinados a la modalidad.
- Despliegue de estrategias para favorecer la participación en tareas grupales y la integración de los aportes y puntos de vistas personales, para incentivar la recuperación significativa de conocimientos y experiencias previas, para integrar teoría y práctica, para promover la reflexión crítica y para pensar y conocer cada vez mejor.

- Auspicio del acompañamiento y apoyo permanente por parte del docente a cargo del espacio, orientando, asesorando, colocando a disposición de los alumnos datos, referencias bibliográficas y recursos, para facilitar sus procesos de construcción de conocimientos.
- Realización de plenarios con socialización de propuestas de intervención socioeducativa en la EPJA. o de reporte de investigaciones realizadas en el marco de la unidad curricular.

Sugerencia bibliográfica

ACOSTA, F. (2008). *Escuela media y sectores populares*. Editorial Stella. Buenos Aires.

CEDEPO (1994). *Técnicas Participativas para la educación popular*. Alforja. Publicaciones de Educación Popular. Humanitas. Buenos Aires.

CENDALES, L. y MARIÑO, G. (2000). *Educación No Formal. Retos y perspectivas*. revista Educación Hoy. CIEC.

FLECHA, R. (1990). *Educación de las Personas Adultas. Propuestas para los años noventa*. El roure Editorial. Barcelona.

----- (1994). "Educación de Personas Adultas: Tarea Pendiente de la Modernidad" en *Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. El Roure Editorial. Barcelona.

----- (1997). *Compartiendo palabras. El Aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Editorial Paidós. Barcelona

FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. Argentina.

----- (2002). *Concientización. Teoría y práctica de una Educación Liberadora*. Galerna S.R.L. Buenos Aires

FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidos. Barcelona. Buenos Aires. México.

GERMÁN, G. (2008). *Metapedagogía*. Comunicarte. Córdoba. Argentina

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires.

MONCLÚS, A. (1990). *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Fondo de Cultura Económica. Madrid.

SAGASTIZABAL, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Novedades Educativas. Buenos Aires. México.

TRILLA BERNET, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Editorial Anthros. Barcelona.

VARGAS VARGAS, L. Y BUSTILLOS, G. (1994). *Técnicas Participativas para la educación popular. Tomo II*. Humanitas. Buenos Aires.

Unidad Curricular

LA ALFABETIZACIÓN EN LA EPJA Y LA CONSTRUCCIÓN DE HERRAMIENTAS PARA TRANSFORMAR LA HISTORIA

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Propósitos formativos de la unidad curricular

“La Alfabetización es más que la lectura y la escritura. Dice de la relación y la manera en que nos comunicamos en la sociedad. Describe las prácticas sociales y las relaciones con el conocimiento, el lenguaje y la cultura. La alfabetización contribuye a la libertad y a la equidad; es parte de todo proyecto social que apunta a una sociedad más equitativa y justa. Está abierta a los sistemas democráticos de gobierno que requieren canales de comunicación abiertos y adecuados. En el mundo actual, ninguna sociedad puede funcionar sin la dimensión comunicativa escrita- el texto en el papel, en la pantalla del ordenador, en la televisión, aparejada con imágenes e íconos de todo tipo. La alfabetización es una parte ineludible de la vida en el mundo actual” (UNESCO, febrero 2003).

El concepto de alfabetización enunciado explícitamente por el organismo internacional trasciende a la consideración tradicional de aprender a leer, escribir y contar y la instala como un proceso formativo que involucra toda la vida del hombre, tendiente a desarrollar su capacidad de interpretar la realidad y de actuar sobre ella transformándola.

Vinculado con esta nueva perspectiva de Alfabetización, el pensamiento de Paulo Freire (1970,158) *“el verdadero compromiso de la educación de las personas jóvenes y adultos implica la transformación de la realidad en que se hallan oprimidos”*, adquiere particular relevancia al momento de plantear una Propuesta Curricular que atañe a la formación de educadores de jóvenes y adultos.

Desde la presente unidad se propone aportar al perfil del egresado condiciones que favorezcan su formación inicial a través de la generación de alternativas que les permitan reformular en forma práctica los contenidos disciplinares y metodológicos desarrollados y aprehendidos en otros espacios curriculares integrados en la formulación general del Diseño. Con especial énfasis, se buscará revitalizar las competencias comunicativas desarrolladas en las unidades pertinentes a la Lengua y Literatura y su Didáctica.

Los temas nucleares que hacen a la alfabetización, la oralidad, la lectura comprensiva y la escritura han de ser abordados desde sus procesos, planteados desde la reconstrucción significativa de teorías y desde la experiencia de actividades que hagan vivos tales procesos.

La reflexión crítica, la interacción dialógica y la argumentación serán dispositivos imperantes en la consideración de la pobreza de imaginación y de pensamiento, de las deficiencias de las comunicaciones interpersonales en las que prevalecen más lo proverbial y lo gestual, de las que adolecen protagonistas de todos los niveles de aprendizaje y en especial de la EPJA.

Se atenderá a la necesidad de que el docente que ha de asistir alfabéticamente a jóvenes y adultos tenga en cuenta los contextos heterogéneos y multiculturales en los que se ha de insertar, como así también las características de los sujetos emergentes. Características concebidas desde la percepción de los demás y/o desde su propia representación.

A partir de la interpretación de esta realidad, se ha de incentivar en los docentes en formación, la búsqueda de teorías y de estrategias educativas y sociales que perfilen caminos

alternativos para atender y responder, en forma conjunta, a las problemáticas acuciantes de estos actores socio-educativos.

El egresado de la carrera Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación para Jóvenes y Adultos, desde el presente espacio curricular, deberá estar capacitado para conformar una biblioteca y/o hemeroteca para la modalidad, con el manejo de distintos sistemas de circulación (el libro viajero, el préstamo tradicional, etc.) y con las habilidades precisas para implementar diferentes estrategias para promover el hábito de la lectura. En síntesis, deberá proyectarse como un auténtico agente incentivador de la lectura entre los protagonistas de la EPJA y en los escenarios típicos de la modalidad en que le toque actuar.

El futuro docente orientado a la educación básica de jóvenes y adultos, desde su formación inicial, merced a sus vivencias personales, habrá de convertirse en un gozoso y competente lector y productor de textos; deberá transformarse en un narrador capaz de transferir, desde su marcada expresividad, un cúmulo de emociones que posibiliten el desarrollo afectivo y emocional de los potenciales destinatarios de la EPJA, los que, a su vez, serán favorecidos en el logro de una clara conciencia textual, sintáctica, léxica y fonológica.

La presente unidad curricular busca aportar al perfil del egresado del Profesorado de Educación Primaria, la alternativa de resignificar, en forma reflexiva y activa, la Alfabetización como una valiosa instancia para el desarrollo cognitivo, personal, social del sujeto de la EPJA y como un medio privilegiado para la construcción de herramientas para transformar su historia, sirviéndoles de andamiaje para la elaboración de nuevos proyectos de vida.

- Recuperar experiencias áulicas y conocimientos previos relacionados con la alfabetización.
- Construir de manera participativa y experiencial contenidos teóricos y metodológicos innovadores para el abordaje de la Alfabetización en la EPJA.
- Desplegar actividades que reformulen, en forma práctica, los procesos involucrados en la alfabetización de jóvenes y adultos: oralidad, lectura y escritura.
- Explorar acerca de material bibliográfico relacionadas con la Alfabetización emergente; con el modelo emancipador de Freire y con la lingüística textual.
- Abordar críticamente la lectura de textos de formatos diversos.
- Fomentar el redescubrimiento de las propias potencialidades para interactuar, crear, formular propuestas y generar climas de respeto y colaboración.
- Revalorizar el rol docente como auténtico andamiaje en la construcción de herramientas para perfilar nuevos proyectos y horizontes de vida, proyectados a los potenciales destinatarios de la alfabetización de jóvenes y adultos.
- Diseñar propuestas de alfabetización contextualizada y pertinente para la educación de jóvenes y adultos.

Criterios para la selección de contenidos

- La educación integral orientada a la preparación de las personas tanto en el aspecto socio cultural como para el mundo del trabajo, considerando cuatro acciones que corresponden ser abordadas dentro del concepto de educación integral: alfabetización, formación cultural, formación para la participación social y formación para el trabajo.
- La posibilidad de expresión de los alumnos a partir de un proceso educativo basado en la interacción social, superando los frágiles vínculos relacionales que los convierte en población vulnerable.

Propuesta de contenidos

- La alfabetización: concepto. Analfabetismo puro y funcional. La alfabetización inicial y avanzada. Tipos de conocimientos. La problemática de la Alfabetización de jóvenes y

adultos: antecedentes teóricos y metodológicos. Modelo de propuesta alfabetizadora en la EPJA: posibles etapas.

- La oralidad como predictora de aprendizajes. Formatos orales (la conversación, la narración y la renarración). Propuestas didácticas para el desarrollo de la oralidad (el relato de experiencias personales, el juego de roles, la entrevista, etc.).
- El texto como unidad significativa y punto de partida en la Alfabetización de Adultos. La construcción del significado global del texto a partir de estrategias textuales, cognitivas y metacognitivas aplicadas a textos narrativos literarios, líricos-poéticos, instruccionales, epistolares y expositivos. Las siluetas textuales como andamiaje para la comprensión. Estrategias de incentivación de la lectura. Didáctica de la lectura en la EPJA: el acompañamiento del docente tutor.
- El proceso de escritura: la planificación, la textualización y la revisión. Los niveles textuales en la producción. La conciencia textual, sintáctica, léxica, fonológica y ortográfica. Competencias/contenidos lingüísticos necesarios para la producción de un texto en una situación dada. Rangos de la escritura. Didáctica de la escritura.
- La alfabetización de jóvenes y adultos y la gestación de nuevos proyectos de vida. La formulación de proyectos de alfabetización orientados a la EPJA.

Orientaciones para la enseñanza

Acorde a la forma organizativa focalizada se proponen para el desarrollo de la unidad:

- Generación de espacios de lectura comprensiva y crítica de producciones científicas y/o metodológicas acerca de la alfabetización de jóvenes y adultos que sirvan de marcos interpretativos para el análisis de prácticas docentes.
- Resignificación analítica y crítica de experiencias sistematizadas, desarrolladas a nivel internacional, latinoamericano, nacional y regional, que permitan a los futuros docentes reflexionar sobre la manera de alfabetizar en la EPJA, al tiempo de integrar estrategias, seleccionar y construir actividades.
- Planteo de situaciones vivenciales de escucha y producción oral a partir de estímulos musicales y/o narración de cuentos, con aplicación de estrategias para recuperar contenidos relacionados con la *comunicación y los actos de habla*.
- Exploración y reconstrucción semántica de textos diversos, con aplicación y sistematización de estrategias de lectura.
- Desarrollo vivencial de los procesos de escritura, atendiendo a enfoques teóricos prestigiosos.
- Sistematización de contenidos disciplinares y metodológicos a través elaboración de esquemas semánticos, cuadros organizativos, exposición integradora.
- Despliegue de estrategias para favorecer la participación en tareas grupales y la integración de los aportes y puntos de vistas personales, para incentivar la recuperación significativa de conocimientos y experiencias previas, para integrar teoría y práctica y para promover la reflexión crítica y el pensamiento productivo.
- Auspicio del acompañamiento y apoyo permanente por parte del docente a cargo del espacio, orientando, asesorando y brindando a los alumnos datos, referencias bibliográficas y recursos que faciliten sus procesos de construcción de conocimientos.
- Diseño de proyectos de alfabetización destinados a la modalidad.
- Realización de plenarios con socialización de propuestas de alfabetización en la EPJA.

Sugerencia bibliográfica

AGUILAR, M. J. *Técnicas de animación grupal*. Espacio. Buenos Aires

- AVENDAÑO, C. F. (1998). *Didáctica de la Lengua para el 2º ciclo de EGB*. Edit. Homo Sapiens. Rosario
- CAROZZI DE ROJO, M. Y SOMOZA, P. (1997). *Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos*. Paidós. Buenos Aires.
- CEDEPO (1994). *Técnicas Participativas para la educación popular*. Alforja. Publicaciones de Educación Popular. Humanitas. Buenos Aires.
- CUBO DE SEVERINO, L. (2005). *Los textos de la Ciencia*. Editorial Comunicarte. Córdoba (Argentina).
- DUBOIS, M.(1995). *El Proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique. B.A.
- FLECHA, R. (1990): *Educación de las Personas Adultas. Propuestas para los años noventa*. El roure Editorial. Barcelona.
- (1994): *“Educación de Personas Adultas: Tarea Pendiente de la Modernidad” en Igualdad Educativa y Diferencia Cultural*. El Roure Editorial. Barcelona.
- FREIRE, P. Y MACEDO, D (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidos. Barcelona. Buenos Aires. México.
- MORDUCHOWICZ, R. (1993). *Ventanas de papel. El diario en la escuela*. Aique. Capital Federal. Argentina.
- OLSON, D. Y TORRANCE, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa editorial. Barcelona.
- PADILLA DE ZERDÁN; C. (2001). *El texto expositivo: modos de comprensión y producción escrita*. INSIL. UNT. Tucumán (Argentina)
- PÉREZ, E. (2005). *Puedo escribir un cuento. Taller de prácticas de comprensión y producción lingüística*. Editorial Comunicarte. Córdoba (Argentina).
- VIRAMONTE DE AVALOS, M. Y CARULLO DE DÍAZ, A. (Editoras) *De la comprensión a la producción en el aula*. Revista Lingüística en el aula. Año 2/ número 2. Agosto 1998. Centro de Investigaciones Lingüísticas. Facultad de lenguas. UNC. Córdoba, Argentina

Unidad Curricular: RESIDENCIA

APRENDER Y ENSEÑAR EN LA EPJA -Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Propósitos formativos de la unidad curricular

El presente espacio se integra de manera articulada con la Unidad Curricular *Residencia y Sistematización de experiencias*.

En términos generales, la Residencia se sostiene en el principio de la práctica como eje articulador de la formación docente.

Desde esta unidad curricular en que plantea la práctica integral en ámbitos educativos vinculados con la EPJA, se concibe la práctica como un acto fundamental del conocimiento humano, en virtud de que éste no se vea desvinculado con la realidad y la práctica misma no se convierta en un mero activismo.

Consecuentemente en este espacio curricular se propicia asumir como punto de partida de la práctica el contacto con la realidad con la que se va a interactuar. Se hace necesario contemplar el análisis, la reflexión y la experimentación en distintos contextos sociales e institucionales y abordar las relaciones con múltiples sectores sociales que incluyan los problemas del sujeto de la EPJA, relativos al trabajo, salud, familia, desarrollo social, entre otros. Es fundamental que los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. Ello también les permitirá realizar evaluaciones comparativas de programas educativos hacia estos sectores tanto jurisdiccionales como nacionales e internacionales.

Esta multiplicidad de escenarios implica la elaboración de propuestas de diversa índole que aborden la diversidad, los conocimientos necesarios para cada situación y la posibilidad de gestión compartida con otros sectores. Además se hace necesario brindar herramientas para que los futuros docentes puedan seleccionar o producir materiales didácticos adecuados a contextos sociales particulares.

Será de fundamental importancia la sistematización de las experiencias de los residentes en la EPJA en seminarios y talleres desarrollados en los límites asignados dentro de la propuesta curricular general. Tales dispositivos estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias, en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y de su inclusión en el sistema.

En relación de la bibliografía de sustento, el practicante deberá transferir en forma práctica los aportes teóricos y metodológicos aprehendidos desde su interacción con el material bibliográfico propuesto para el desarrollo de las diferentes unidades curriculares de todos los campos de formación inicial.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Recomendaciones:

Si bien estos ejes temáticos fueron propuestos por el equipo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, algunos contenidos se incorporaron dado el contexto particular de la provincia.

Se sugiere un espacio obligatorio de **Lengua Quichua** dentro de la orientación.

Considerar la figura del **idóneo/a** para la enseñanza del Quichua, para ello se requiere:

- Que la persona viva en la comunidad.
- Que sea considerado/a por sus pares, como idóneo/a y respetado/ a.
- Que pueda manejar ambas lenguas, el quichua y el español.
- Que asuma el compromiso de seguir perfeccionándose.
- La edad promedio de esta figura puede ser entre 18 y 50 años.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Fundamentación Histórica – Antropológica:

El derecho a una educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de nuestro país ya es un hecho. La nueva Ley de Educación Nacional sancionada a fines del 2006, en su artículo 53 establece y define esta nueva modalidad educativa. El objetivo primordial que se persigue es el respeto y reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural de los pueblos originarios existentes en nuestro país. Esta nueva normativa constituye un claro reconocimiento pero también una deuda histórica, que tenía el sistema educativo argentino con nuestros pueblos originarios. La mencionada norma distingue que la Educación Intercultural Bilingüe *“es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos originarios, conforme al Art.75º, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida.”*³²

Por su parte, la conferencia Mundial de Pueblos Indígenas reunida en Suecia a fines de la década de los 70, define a los Pueblos Originarios como **“los habitantes originarios de un lugar que comparten un pasado, un presente, un futuro común; que tienen consciencia de ser indígenas, hablan o han hablado la lengua de sus antepasados; que conservan sus valores, pautas y patrimonio cultural; que son reconocidos como tales por los miembros de su pueblo y por los extraños.”**

Es preciso señalar que la política de reconocimiento hacia los pueblos originarios es muy reciente, sin negar que marca un cambio sustancial y positivo. Estas transformaciones se producen con el advenimiento de la democracia a mediados de los 80, fortaleciéndose con la reforma constitucional del año 1994.

En lo que respecta a la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), existen dos textos legales que refieren a ella: la Ley 23.302 sobre “Política Indígena y Apoyo a las comunidades Aborígenes” sancionada en 1985, y la Ley 24.195 o bien llamada Ley Federal de Educación del año 1995. *“En su parte V “De los planes de Educación” (artículos 14 a 17). La ley 23302 define como “prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas”, estableciendo también que “los planes que en la materia se implementen deberá resguardar y valorizar la identidad histórico- cultural de cada comunidad aborigen, asegurando al mismo tiempo su integración igualitaria en la sociedad nacional”. Del espíritu general de la ley se desprende la idea de que el respeto por “los propios valores y modalidades” indígenas constituye una vía para garantizar definitivamente su ciudadanización con asistencia estatal sostenida.”*³³

En cuanto, a la Ley Federal de Educación, también en ella se reconoce el derecho de las comunidades indígenas a preservar su lengua y su cultura. Recién en el 2004, se crea el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, mediante la resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. A través de este programa se propiciaron acciones participativas con aquellas provincias que tenían alto porcentaje de alumnos indígenas, es el caso de Chaco, Formosa, Neuquén, etc. Del conjunto de experiencias surgidas entre el desarrollo de la EIB en el país y el panorama educativo de las comunidades indígenas, nace la idea de implementar como modalidad la EIB, en la nueva Ley de Educación del año 2006.

Debemos mencionar que en esta novedosa propuesta, participaron tanto representantes de las comunidades como especialistas en la temática, que contribuyeron a precisar y valorar las competencias de la EIB. De acuerdo con esto se estableció que el Estado se comprometía a:

³² -Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares- Educación Intercultural Bilingüe- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Versión Borrador. 2008. Pag.1

³³ -Briones, Claudia 2004 Del dicho al hecho. Poniendo la interculturalidad en sus varios contextos. En “Construcción de espacios Interculturales” Díaz, R y Alonso, G.(Coordinadores). Miño y Dávila Editores. Bs. As.

- a) Crear mecanismos de participación permanente de los/las representantes de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de la Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Garantizar la formación docente específica, inicial y continua, correspondiente a los distintos niveles del sistema.
- c) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- d) Promover la generación de instancias institucionales de participación de los pueblos indígenas en la participación y gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- f) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales (Art. 53°)³⁴

Hasta aquí hemos planteado las normativas nacionales que fundamentan la necesidad de una EIB (Educación Intercultural Bilingüe) garantizando así el derecho que tienen los pueblos originarios de preservar su cultura y respetar su lengua. Claro que la situación en cada provincia respecto a este tema, responderá a las demandas de una educación conforme a sus particularidades lingüísticas, culturales y sociales.

En el caso de la provincia de Santiago del Estero, existen claras evidencias arqueológicas e históricas –antropológicas que demuestran una larga existencia de pueblos originarios, pues su presencia ha sido constatada en diferentes regiones de su vasto territorio. Y como herencia de su desarrollo artístico- cultural, han llegado hasta el presente manifestaciones culturales (tejidos, cestería, alfarería, música, danzas, sistemas simbólicos y otras prácticas culturales) que, han sido consideradas como folklóricas o criollas, sin advertir y reconocer sus profundas raíces indígenas.

Por otro lado, la existencia del quichua en la provincia según un estudio realizado por Lelia Inés Albarracín: *“Existen en la actualidad alrededor de 300.000 ciudadanos que tienen como lengua materna el quichua, variedad dialectal de la familia lingüística quechua, de los cuales la mitad viven en la provincia de Santiago del Estero y el resto está distribuido en otras provincias. En Santiago del Estero, los quichua-hablantes están distribuidos a lo largo de catorce departamentos, la mayoría poco favorecidos para la actividad agroindustrial, y es uno de los sectores más empobrecidos de la República Argentina.”* (2001)³⁵

Ante este panorama sociolingüístico, se hace necesario conocer los saberes previos que traen los alumnos e identificar el castellano local que usan cotidianamente y por el cual se expresan, todo esto permitirá conocer valores, y otros aspectos de la rica diversidad cultural expresada a través de la lengua.

Esta presencia ancestral de las comunidades permitió sentar las bases de un proceso identitario, el que a su vez se nutrió durante los procesos históricos, coloniales y republicanos con los aportes de sociedades hispanas y otras, de raigambre oriental, durante el siglo XX. Es sabido que, la identidad se construye y se resignifica en relación al otro, pero también se define en el juego relacional de las diferencias, en consecuencia se hace necesario aceptar su carácter abierto, dinámico e inestable. Esto supone que, sólo atendiendo a dichas diferencias se podrá lograr la inclusión y participación de todos los grupos que integran la sociedad.

Por ello, en el concepto de interculturalidad, también debemos incluir a otros grupos sociales minoritarios que no pertenecen a los pueblos originarios, pero que poseen una identidad

³⁴ - Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares- Educación Intercultural Bilingüe- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Desarrollo Curricular. Versión Borrador. 2008. Pag.4.

³⁵ Lelia Inés Albarracín (2001) Oportunidades para los niños de zonas bilingües. En II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN “La Equidad educativa”, 20 al 22 de setiembre de 2001. Universidad Católica de Santa Fe, ciudad de Santa Fe, Págs. 117-121.

definida y un propio bagaje cultural como son los migrantes de países limítrofes y de provincias vecinas, las minorías religiosas, de género, las rurales, las urbanas y los urbanos marginales.

Esto nos permite afirmar que, dentro de un espacio intercultural, las relaciones y las condiciones entre los sujetos y grupos sociales diferenciados y diversos, debe garantizarse dentro de un marco de respeto, que permita el mutuo intercambio, el fortalecimiento y la autoafirmación de la identidad.

En ese sentido, podemos "... entender como interculturalidad al respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común." (Canulef, 1998: 206)

El concepto de interculturalidad, por lo tanto, esta vinculado a la capacidad de reconocer las diferencias, pero también a la relación simétrica entre culturas, fomentando una actitud de respeto. En él se ponen en juego un conjunto de principios: la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo, mediante la construcción de una relación dialógica entre los distintos actores; el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones. Según Paulo Freire: "La verdadera igualdad presupone el reconocimiento de la diferencia."

Justificación de la incorporación de la orientación EIB

Esta propuesta educativa, lógicamente va acompañada de un proyecto político y social, que defiende esta diversidad cultural con miras a construir una sociedad más democrática y equitativa. Por esto, se ha considerado que la inclusión de la interculturalidad en el currículo jurisdiccional de la educación Primaria debe atravesar todos los campos de los conocimientos. Es en el ámbito escolar donde se ponen en juego la pluralidad de lógicas, permitiendo que entren en diálogo: la cultura tradicional y moderna, la urbana y la rural, la del inmigrante y la nacional, el bilingüismo, la medicina tradicional, el derecho consuetudinario, etc.

Podemos decir que, la interculturalidad en el sistema educativo actual, remite a una educación popular. Tanto las prácticas como la concepción de la Educación Intercultural dentro del campo educativo se vinculan a un currículum flexible y abierto, para que el docente pueda adaptarlo a cada comunidad en particular. Sin duda, que esta propuesta curricular deberá nutrirse con los saberes de las comunidades y minorías, esta participación debe concretarse desde la creación de la propuesta hasta la instancia evaluativa.

A través del rescate de la lengua, la interacción y el diálogo con las diversas culturas existentes, el reconocimiento de los saberes populares; fomentando un proceso de identificación de los sujetos con la autoconciencia, autoestima y autodeterminación de ser un pueblo indígena o de otras minorías. El lugar de la interculturalidad, mas allá de ser una realidad objetiva, es un proyecto por construir de diálogo entre las distintas culturas, para fortalecer la justicia y la solidaridad, incitando al niño o al joven a descubrir la diferencia en su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, dando cuenta del carácter relacional de las culturas.

Para lograr una EIB más equitativa y democrática debemos tener en cuenta:

- No aceptar el bilingüismo en transición, es decir, usar la lengua indígena para transmitir tanto nuestros conocimientos, como sus conocimientos.
- La EIB es una demanda de los pueblos indígenas.
- La EIB está ligada a una decisión política, pero también a una demanda del territorio, la lengua y la cultura.
- La EIB es una construcción epistemológica, por que las propias comunidades organizan sus conocimientos, seleccionan y deciden que enseñar.

La orientación de la EIB en el Profesorado de Educación Primaria

- Denominación: *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB).

- Duración total: 448 horas cátedras.
- Carácter: Orientación complementaria a la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria, integrada en la Estructura Curricular General.
- Forma de integración en la Estructura Curricular General: aprovechamiento de los Espacios de Definición Institucional (conversión en espacios de formación orientada).
- Modalidad: presencial.
- Destinatarios: Futuros docentes ya instalados en el segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria.
- Evaluación y promoción: serán definidas por los responsables de cada unidad curricular específica de la Orientación, a partir de los formatos asumidos, teniendo presente la articulación con las unidades curriculares que integran la formación inicial como así también los criterios que propician la generación de espacios analíticos, reflexivos y de trabajos cooperativos que permitan (re) orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera constante y recursiva.
- Normativas: integradas a las normativas generales del Diseño General de Base y a las específicas que atañen a la organización institucional.

Perfil del egresado

Se espera que el Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe promueva durante el proceso formativo de los futuros maestros capacidades para:

- Indagar y conocer los patrones de crianza de las comunidades indígenas, las estrategias de transmisión y construcción de los conocimientos al interior de las comunidades, con el fin de integrar a los niños indígenas a los contextos pluriculturales y plurilingüísticos.
- Diseñar, planificar y evaluar currículos variados con el propósito de responder a realidades diversas.
- Implementar procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque constructivista, en consonancia con los procesos socioeducativos y sociolingüísticos de comunidades indígenas diversas.
- Habilidad para establecer un clima escolar que favorezca las actitudes de confianza, autoestima, respeto, y que refuerce la autonomía de los educandos.
- Capacidad para integrar los conocimientos científicos y los conocimientos de las comunidades indígenas, desde una perspectiva de atención a la diversidad cultural, étnica, lingüística, social, de género, de capacidades.
- Fomentar el diálogo intercultural con los alumnos, otros docentes, las autoridades educativas, los padres de familia y los miembros de las comunidades.
- Diseñar y poner en práctica proyectos de investigación pedagógica en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Elaborar materiales didácticos en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe

Objetivos de la orientación

- La educación intercultural bilingüe persigue en las comunidades indígenas el conocimiento y la valoración de su propia cultura, así como el reconocimiento del valor y el respeto a las otras culturas con las que comparte el territorio.
- El conocimiento de los aportes culturales de los diversos grupos étnicos u otras minorías, que conviven dentro del territorio provincial y nacional.

- El reconocimiento de los aportes y el consecuente, respeto y aprecio de las personas y de los grupos culturales diferentes.
- La aceptación de formar parte de una sociedad pluriétnica y multicultural, y descubrir en ello una fuente esencial de enriquecimiento personal y cultural.

Ejes de la EIB en la estructura curricular del profesorado de educación primaria

La Educación Intercultural Bilingüe contará con los siguientes ejes temáticos:

- *Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe.*
- *Bilingüismo.*
- *Los Sujetos de Aprendizaje.*
- *La Enseñanza en la Educación Intercultural Bilingüe.*
- *Práctica y Residencia.*

A continuación se desarrollan las unidades curriculares que integran la EIB:

Unidad Curricular:

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1°cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

Existen claras evidencias arqueológicas e históricas –antropológicas en Santiago del Estero que demuestran una larga existencia de pueblos originarios, pues su presencia ha sido constatada en diferentes regiones de nuestro vasto territorio.

Esta supervivencia ancestral de las comunidades permitió sentar las bases de nuestro proceso identitario, el que a su vez se nutrió en las sucesivas etapas históricas: coloniales y republicanas con los aportes de sociedades hispanas y otras, de raigambre oriental, ésta última durante el siglo XX.

Esta compleja construcción identitaria que caracteriza a Santiago del Estero permite hablar de un espacio intercultural muy particular, en el que las relaciones y las condiciones entre los sujetos y grupos sociales diferenciados y diversos, debe garantizarse dentro de un marco de respeto, que permita el mutuo intercambio, el fortalecimiento y la autoafirmación. Por ello, se acepta la interculturalidad como "... el respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, la aceptación del otro como legítimo en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común." (Canulef, 1998: 206)

A través del rescate de la lengua como de otras prácticas culturales; la interacción y el diálogo con las diversas culturas existentes; el reconocimiento de los saberes populares; se lograra un proceso de identificación de los sujetos con una clara autoconciencia, autoestima y autodeterminación de ser un pueblo indígena o de otras minorías. El lugar de la interculturalidad, mas allá de ser una realidad objetiva, es un proyecto por construir de diálogo entre las distintas culturas, para fortalecer la justicia y la solidaridad, incitando al niño a descubrir la diferencia en su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, dando cuenta del carácter relacional de las culturas.

La interculturalidad en el sistema educativo actual, remite a una educación popular. Tanto las prácticas como la concepción de la Educación Intercultural dentro del campo educativo se vinculan a un currículum flexible y abierto, para que el docente pueda adaptarlo a cada comunidad en particular. Sin duda, que esta propuesta curricular debe nutrirse con los saberes de las comunidades y de otras minorías; cuya instancia de participación se concretaría desde la creación de la propuesta hasta la instancia evaluativa.

Para lograr una EIB más equitativa y democrática es importante tener presente los siguientes propósitos:

- Desarrollar la comprensión que la educación intercultural bilingüe es una demanda de los pueblos indígenas, por lo tanto, persigue en las comunidades el conocimiento y la valoración de su territorio, su lengua y su propia cultura.
- Reconocer y valorar los aportes culturales de los diversos grupos étnicos u otras minorías, que comparten el territorio provincial y nacional.

- Lograr y desarrollar destrezas, saberes y actitudes para aceptar que formamos parte de una sociedad pluriétnica y multicultural, y descubrir en ello una fuente esencial de enriquecimiento personal y cultural.
- Analizar y enfocar a la EIB como una construcción epistemológica, pues las propias comunidades organizan sus conocimientos, seleccionan y deciden que enseñar.

Criterios para la selección de contenidos

Desde las Ciencias Sociales se jerarquizan estos contenidos propuestos, a la vez que, permiten tener una visión interdisciplinaria. En particular, la Antropología contribuye con una aportación metodológica vinculada al trabajo de campo, pero también permite teorizar sobre determinadas problemáticas de la EIB.

Propuesta de contenidos

La Interculturalidad como fundamento antropológico:

La dinámica cultural: los procesos de creación, reproducción y recreación cultural; la complejidad lingüística- cultural de los contextos locales y regionales y de las sociedades nacionales, la diversidad cultural y los procesos de estratificación social y de hegemonización histórico- cultural.

Las relaciones entre las dimensiones culturales, lingüísticas, étnicas, socio-económicas y de género.

Los patrones de crianza y socialización de las nuevas generaciones según tradiciones culturales; la conformación de la identidad como proceso multidimensional y constante en los contextos multiculturales.

La crítica conceptual al racismo, la xenofobia y la discriminación en sus múltiples expresiones.

Comunicación e interculturalidad: dimensiones de la comunicación, el discurso mediático.

La interculturalidad como contexto histórico y político.

La presencia indígena en los contextos locales, regionales y nacionales en el presente y en el pasado.

Las formas de organización indígena local y supralocal. Las expectativas y demandas sobre sus derechos, con especial énfasis en los derechos educativos.

Los marcos normativos e institucionales: internacionales, nacionales y provinciales, que garantizan su participación en la toma de decisiones; el fundamento jurídico de los derechos humanos; la Constitución Nacional y las constituciones provinciales y los convenios internacionales suscriptos.

Las propuestas, proyectos y documentos sobre Educación Intercultural Bilingüe elaborados por diferentes organizaciones y sujetos; los procesos de negociación y definición curricular y la participación indígena.

Orientaciones para la enseñanza

Se considera fundamental como criterio metodológico dentro de la EIB:

- Consolidar el diálogo intercultural, como una metodología activa y empática a través de propuestas grupales, mesas redondas, seminarios y talleres.
- Exposiciones temáticas grupales con debates, a partir de proyecciones fílmicas, documentales, fotografías u otras fuentes.
- Acercamiento intercultural generacional, mediante técnicas de reminiscencias y recuperación de la memoria oral.

- Elaboración de trabajos de investigación vinculados a los problemas de la EIB, profundizando en el método etnográfico, para poder acercar la brecha entre la teoría y la práctica.

Sugerencias bibliográficas

AMEIGEIRAS, A. y Jure, E. Compiladores (2006) *Diversidad Cultural e interculturalidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros, Bs. As.

BERBERIÁN, E. y NIELSEN, A. Directores. (2001) *Historia Argentina Prehispánica* Tomo I y II. Editorial Brujas, Córdoba.

CAGGIANO, S. (2005) *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

CAVIGLIA, S. y otros (2008) *Cultura y derecho a la identidad: los pueblos originarios en la diversidad cultural*. En Primer Congreso Argentino de Cultura. 25 al 27 de Agosto de 2006, Mar del Plata. Secretaría de Cultura de la Nación. Buenos Aires.

DELGADO, F. y MARISCAL, J. Editores (2007) *Educación Intra e Intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. Ed. Agruco-Compas, La Paz, Bolivia.

DÍAZ, R. y ALONSO, G. Coordinadores (2004) *Construcción de Espacios Interculturales*. Miño y Dávila, Bs. As.

GRIMSON, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma. Colombia.

MARTÍNEZ SARASOLA, C. (2005) *Nuestros paisanos los indios*. Emecé Editores S.A. 8° Edición, Buenos Aires.

TARRAGO, M. Directora del tomo (2000) *Nueva Historia Argentina. Los pueblos originarios y la conquista*. Tomo I. Ed. Sudamericana, Bs. As.

Unidad Curricular:

BILINGUISMO
-Seminario - Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año.

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre -

Propósitos formativos de la unidad curricular

Numerosos estudios realizados sobre el quichua en la provincia de Santiago del Estero, dan cuenta sobre su larga existencia. Según las investigaciones realizadas por Lelia Inés Albarracín: "Existen en la actualidad alrededor de 300.000 ciudadanos que tienen como lengua materna el quichua, variedad dialectal de la familia lingüística quechua, de los cuales la mitad viven en la provincia de Santiago del Estero y el resto está distribuido en otras provincias. En Santiago del Estero, los quichua-hablantes están distribuidos a lo largo de catorce departamentos, la mayoría poco favorecidos para la actividad agroindustrial, y es uno de los sectores más empobrecidos de la República Argentina." (2001)³⁶

Ante este panorama sociolingüístico, se hace necesario conocer los saberes previos que traen los alumnos e identificar el castellano local que usan cotidianamente y por el cual se expresan, todo esto nos permitirá conocer valores, y otros aspectos de la rica diversidad cultural expresada a través de la lengua.

Por otro lado, hay que tener presente que la mayoría de las lenguas indígenas que existieron y que, en algunos casos perviven en nuestra región, son ágrafas. Y por ende, la valoración de la palabra sigue siendo muy significativa y respetada.

Los propósitos que se plantean para este espacio son:

- Reflexionar sobre la propia lengua y las lenguas indígenas, permitiendo una mirada crítica sobre su uso y jerarquía en contextos variados.
- Incorporar la escritura en lengua quichua, de modo que permita su interacción en igualdad de condiciones que el castellano.
- Desarrollar competencias que, atiendan e incorporen el conocimiento proveniente de la oralidad.
- Impulsar la valoración y recuperación de las lenguas originarias, aportando esfuerzos para sistematizarlas y documentarlas.
- Promover el bilingüismo en el futuro docente, tanto a nivel oral como escrito.

Criterios para la selección de contenidos

La lengua representa no sólo un componente de la EIB, su presencia motiva grandes discusiones, sobre todo cuando hablamos de las lenguas indígenas. Reconocidas y valorizadas, desde una perspectiva de corte antropológico, estas lenguas están reflejadas en los hábitos lingüísticos que desarrollan los niños en la comunidad.

³⁶ Lelia Inés Albarracín (2001) Oportunidades para los niños de zonas bilingües. En II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN "La Equidad educativa", 20 al 22 de setiembre de 2001. Universidad Católica de Santa Fe, ciudad de Santa Fe, Págs. 117-121. ISBN950-844-020-

Propuesta de contenidos

El bilingüismo como competencia pragmática

La teoría integral del lenguaje, con enfoque constructivista.

La representación gráfica en la prehistoria: una forma de comunicación. Los procesos psicolingüísticos: adquisición y aprendizaje de lenguas, competencia lingüística, las dimensiones orales y escritas de las lenguas, desarrollo de la lectura y escritura en L1 y L2.

Los procesos sociolingüísticos en el aprendizaje y uso de las lenguas: el habla como práctica cultural, las competencias pragmática y sociocultural, las reglas socioculturales que regulan su aplicación; los patrones de interacción lingüística y la diversidad de contextos de interacción, los contextos sociales y académicos en el uso de la lengua; lengua y variantes dialectales; los procesos lingüísticos de contacto; los contextos de diversidad lingüística y el aprendizaje informal de segundas lenguas; las fuentes orales y escritas de las lenguas y técnicas básicas de documentación de lenguas. La incorporación de la escritura al mundo lúdico del niño.

Orientaciones para la enseñanza

- Consolidar el diálogo intercultural, como una metodología activa y empática a través de propuestas grupales, mesas redondas, seminarios y talleres.
- Acercamiento intercultural generacional, mediante técnicas de reminiscencias y recuperación de la memoria oral.
- Incorporar y utilizar distintos tipos de escrituras: pictográficas, ideográficas e incluso, actividades lúdicas como recurso para aprender la lengua.

Sugerencias bibliográficas

BIXIO, B. (2001) *Las lenguas indígenas del Centro y Norte de la República Argentina (siglos XVII y XVIII)*. En Historia Argentina Prehispánica. Berberían, E. y Nielsen, A. (Directores). Tomo II. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.

BORZONE DE MANRIQUE, A. y ROSEMBERG, Compiladores (2000) *Leer y escribir entre dos culturas*. Aique, Buenos Aires.

CAGGIANO, S. (2005) *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

CENSABELLA, M. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba, Buenos Aires.

GRIMSON, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma, Colombia.

PALERMO, M. A. (2003) *Los que cuentan los collas*. Sudamericana, Buenos Aires.

<http://www.adilq.com.ar/>

Nombre de la Unidad Curricular:

SUJETOS DE LA EIB

-Seminario Taller-

Ubicación en el Plan de Estudios: 3° Año

Carga horaria: 96 HC.

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1° cuatrimestre

Propósitos formativos de la unidad curricular

Cuando se alude a una educación intercultural, la mirada debe hacerse desde los campos de la Sociología, la Psicología y fundamentalmente de la Antropología. De esta manera, la perspectiva socio-cultural de la educación y la concepción constructivista aportan una mirada particular, a la vez que permiten explicar situaciones de enseñanza -aprendizaje dentro de una sociedad intercultural.

Es sabido que la identidad cultural determina de manera significativa a los sujetos, de esta manera la pertenencia a una comunidad implica además tener autoconciencia y autoestima como persona. Esta autoestima estará influenciada por los diferentes roles que desempeña el sujeto dentro de los distintos ámbitos: comunitario, familiar, escolar, laboral, etc. Pero es fundamental que, sea en el ámbito escolar donde el sujeto logre su autorreconocimiento, de tal manera que, le permita actuar y tomar decisiones dentro de una sociedad intercultural.

El reconocimiento y la valoración de la diversidad presente en la institución escolar y en el aula, se visibilizan en las diferentes formas de pensar, lo cual obliga a trabajar en torno a esas relaciones sean éstas, entre los alumnos, con y entre los docentes y con los directivos. Es imprescindible contar con la participación de los padres como también los demás miembros de la comunidad, para definir y participar en acciones concretas; de este modo se podrá estrechar la brecha entre la comunidad y la escuela. Nuestros educandos, llegan con un importante capital cultural que necesita ser revalorizado. A través de un continuo diálogo entre alumnos, docentes y comunidad, permitirá construir acuerdos y tomar decisiones consensuadas que beneficien a todos.

Se sugiere tener presente los siguientes propósitos:

- Comprender y valorar su identidad cultural y lograr que se identifiquen con ella.
- Posibilitar en los alumnos actitudes socio-afectivas: autoestima, autoconciencia, tolerancia, cooperación e igualdad de oportunidades.
- Lograr destrezas, saberes y actitudes para vivir en una sociedad intercultural
- Aprender a analizar conflictos, a negociar y a dar soluciones creativas, dentro de un ámbito escolar pluralista.

Criterios para la selección de contenidos

Sin duda, desde una pedagogía intercultural se apuesta a la formación de grupos culturalmente heterogéneos, no sólo que favorezca la diversidad en el aula sino que posibilite y propicie la construcción identitaria de los sujetos que aprenden. En ese sentido, también la Antropología contribuye con una aportación metodológica vinculada al trabajo de campo, aunque también permite teorizar sobre determinadas problemáticas de la EIB.

Propuesta de Contenidos

Fundamentos psicológicos y antropológicos de la pedagogía en EIB.

Bases teóricas del desarrollo infantil con enfoque psicogenético. La dinámica de la socialización primaria en contextos de diversidad lingüística y cultural. Las modalidades formales y no formales de socialización y su relación con la modalidad institucional escolar. La infancia como categoría genética y la postulación de la existencia de infancias en plural.

Cultura y clima en la escuela y en el aula.

Normas en la escuela y en el aula. La diversidad y la convivencia: resolución de conflictos. Los conocimientos y las competencias de los niños indígenas. La participación de los padres de familia y los miembros de las comunidades indígenas.

Orientaciones para la enseñanza

Algunas de las orientaciones metodológicas que puedan favorecer el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los alumnos, y que a su vez permitan generar un ambiente de aprendizaje en que los sujetos fortalezcan su identidad y autoestima, se propone:

- Conformar equipos de trabajo para estimular el aprendizaje colaborativo, dejando en claro las distintas funciones de sus integrantes, el tiempo con que cuentan para realizarlo y el producto que se espera que logren, dejando un margen para su creatividad. El rol del docente como monitor, observador y facilitador de los procesos en que los alumnos lo requieran, debe estar claramente especificado.
- Otra propuesta, es promover actividades en que los alumnos tengan que planificar, participar, organizar y negociar proyectos. En este tipo de actividades los educandos deberán fijarse objetivos, analizar recursos, tener presente el tiempo con que cuentan y las actividades. Por lo tanto, los alumnos logran aprendizajes autónomos por medio de trabajos colaborativos.

Sugerencia bibliográfica

AMEIGEIRAS, A. y Jure, E. Compiladores (2006) *Diversidad Cultural e interculturalidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Prometeo Libros, Bs. As.

CAGGIANO, S. (2005) *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

DELGADO, F. y MARISCAL, J. Editores (2007) *Educación Intra e Intercultural. Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora*. Ed. Agruco-Compas, La Paz, Bolivia.

DÍAZ, R. y ALONSO, G. Coordinadores (2004) *Construcción de Espacios Interculturales*. Miño y Dávila, Bs. As.

GRIMSON, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma. Colombia.

MARTÍNEZ SARASOLA, C. (2005) *Nuestros paisanos los indios*. Emecé Editores S.A. 8° Edición, Buenos Aires.

SAGASTIZABAL, M. A. Directora (2004) *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.

Unidad Curricular:

LA ENSEÑANZA EN LA EIB

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

Con la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe queremos iniciar un proceso de construcción colectiva del currículum, en el que el aporte de las comunidades indígenas, es fundamental – su lengua, los conocimientos, expresiones artísticas, tradiciones y costumbres, valores y visión del mundo, etc. – como también las contribuciones de otros grupos minoritarios.

La educación intercultural bilingüe es percibida como un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas; un modo de convivencia entre las diferentes culturas, dentro de una sociedad pluralista que aspira hacia la búsqueda de un diálogo entre ellas. En este contexto, la educación intercultural bilingüe plantea primeramente el fortalecimiento de lo propio es decir, del mundo indígena; para luego integrar la participación activa de otras culturas en la comprensión de la realidad. Con el propósito de lograr esta integración de conocimientos, será importante utilizar textos tanto los que proporcione la escuela como los que pueda sugerir la comunidad o producirla ella misma.

Respecto del abordaje de las ciencias, será enriquecedor el enfoque integrador, por un lado el enfoque de la ciencia occidental y por otro, la visión de las comunidades indígenas. Todo esto supone revisar y cuestionar como se construye el conocimiento científico, así como su validación.

En esta unidad se persiguen los siguientes propósitos:

- Fomentar y propiciar la articulación entre la comunidad indígena y la institución educativa.
- Contribuir y diseñar materiales educativos vinculados a la EIB.
- Analizar y comparar las prácticas escolares, en relación con la enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
- Identificar y reflexionar sobre los contextos en que se desarrollan y aprenden los conocimientos los niños indígenas, en el hogar y en la escuela.

Criterios para la selección de contenidos

Es sabido que, diversos agentes sociales motivan el fracaso escolar, sin embargo, una concepción tradicional atribuye al déficit lingüístico y cognitivo como principales causas, vinculadas sobre todo a una escasa motivación en el hogar. Sin embargo, estudios recientes demuestran claras diferencias en niños procedentes de distintos contextos socio-culturales. Diversidad que esta en relación al lenguaje y a los procesos de conocimientos, manifestados en el entorno familiar y comunitario del niño y el aprendizaje en la escuela.

Reconocer la diversidad cultural es una premisa fundamental para entender como aprende un sujeto en función de su contexto.

Propuesta de contenidos

La Educación intercultural Bilingüe como pedagogía integral

Objetivos. Perfil ideológico y metodología de trabajo en el área de lenguas, derechos humanos y relaciones interétnicas. Criterios y técnicas para la planificación del currículo en el aula, unidades curriculares y experiencias de aprendizaje con enfoque cooperativo. La metodología de comunidad de aprendizaje y los proyectos áulicos y extraáulicos en EIB. La integración de conocimientos indígenas y no indígenas; estrategias y recursos para prevenir el fracaso escolar y la repitencia de los alumnos y alumnas. La interdisciplinariedad en la EIB.

El bilingüismo con enfoque holístico

Reflexión lingüística sobre la primera lengua. Fundamentos pedagógicos y didácticos para la enseñanza de la segunda lengua. Enseñanza del español como contenido curricular y como segunda lengua. La especificidad del aula y la escuela como contexto de interacción bilingüe; las estrategias para la alfabetización inicial y el pasaje de la oralidad a la escritura; uso y preparación de material didáctico; los recursos pedagógicos para abordar las dificultades lingüísticas en el aprendizaje de segundas lenguas, las técnicas básicas para el reconocimiento y documentación de lenguas diversas; normalización de la gramática y la grafía de las lenguas indígenas. La enseñanza del quichua en el contexto de las comunidades indígenas de Santiago del Estero.

Orientaciones para la enseñanza

Se considera fundamental como criterio metodológico dentro de la EIB:

- Consolidar el diálogo intercultural, como una metodología activa y empática a través de propuestas grupales, mesas redondas, seminarios y talleres.
- Acercamiento intercultural generacional, mediante técnicas de reminiscencias y recuperación de la memoria oral.
- Elaboración de trabajos de investigación vinculados a los problemas de la EIB, profundizando en el método etnográfico, para poder acercar la brecha entre la teoría y la práctica.
- Recolección y análisis de la información, aplicando el método cualitativo y comparativo, con el propósito de determinar los patrones de interacción verbal, los usos del lenguaje, los diferentes tipos de conocimientos y los aprendizajes en los contextos: hogar y escuela.

Sugerencias bibliográficas

BIXIO, B. (2001) *Las lenguas indígenas del Centro y Norte de la República Argentina (siglos XVII y XVIII)*. En Historia Argentina Prehispánica. Berberían, E. y Nielsen, A. (Directores). Tomo II. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.

BORZONE DE MANRIQUE, A. y ROSEMBERG, Compiladores (2000) *Leer y escribir entre dos culturas*. Aique, Buenos Aires.

CAGGIANO, S. (2005) *Lo que no entra en el crisol. Inmigración boliviana, comunicación intercultural y procesos identitarios*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

CENSABELLA, M. (1999) *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Eudeba, Buenos Aires.

GRIMSON, A. (2001) *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma, Colombia.

Palermo, M. A. (2003) *Los que cuentan los collas*. Sudamericana, Buenos Aires.

SAGASTIZABAL, M. Directora (2004) *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

<http://www.adilq.com.ar/>

Nombre de la Unidad Curricular:

PRÁCTICA Y RESIDENCIA EN LA EIB

-Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 4º Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral

Propósitos formativos de la unidad curricular

El presente espacio se integra de manera articulada con la Unidad Curricular *Residencia y Sistematización de experiencias*.

En términos generales, la Residencia se sostiene en el principio de la práctica como eje articulador de la formación docente.

Desde esta unidad curricular en que plantea la práctica integral en ámbitos educativos vinculados con la EIB, se concibe la práctica como un acto fundamental del conocimiento humano, en virtud de que éste no se vea desvinculado con la realidad y la práctica misma no se convierta en un mero activismo.

Se sugiere realizar una práctica integral en escuelas que tengan la modalidad en educación Intercultural Bilingüe. Resultara importante la sistematización de las experiencias de los residentes, contextualizadas dentro de seminarios y talleres de duración variable. En los mencionados espacios, se pretende que los residentes expongan, compartan y debatan sus experiencias, en relación a la producción de conocimientos y de su inclusión en el sistema.

La reflexión sobre la práctica, debe enmarcarse dentro de un contexto socio- histórico, cultural, económico y político y que, al mismo tiempo impregna el espacio de la enseñanza.

Se debe incitar al residente a recuperar y analizar cuestiones como los métodos de enseñanza que utiliza, la forma como organiza el trabajo con los alumnos, el grado de conocimiento que tiene sobre ellos, los tipos de evaluación que utiliza, la manera de como enfrenta los problemas académicos y el aprendizaje de sus alumnos.

En la cavilación sobre la práctica docente, también se propone el análisis sobre el conjunto de creencias, actitudes, ideologías que conforman el código valorativo del futuro docente, a partir del cual su vida personal y profesional adquiere significado.



EDUCACIÓN RURAL

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CONTEXTOS RURALES

Contexto Histórico

Si se analiza desde una perspectiva histórica, el concepto de Educación Rural se refiere a las primeras formas de educación. Ya en la etapa prehispánica, esta educación se focalizaba al interior de las comunidades indígenas. Se debe reconocer también la existencia de una educación especial dirigida a los sectores de mayor jerarquía como es el caso de los Calmecac entre los Aztecas y los Acllahuasi durante el Incanato. Durante el período colonial, se asiste, por un lado, a la desestructuración de las poblaciones indígenas y, por otro, a la introducción de nuevas creencias impartidas por la Iglesia Católica (fundamentalmente el aporte de los jesuitas) que ocasiona un quiebre y destrucción de los sistemas comunitarios indígenas a la vez que se incorporan nuevas pautas culturales.

Las escuelas primarias rurales de la actualidad comparten algunas características con aquellas que tuvieron su origen en los tiempos de organización del sistema educativo nacional. En épocas de construcción del Estado Nación la política educativa privilegió la instalación de escuelas allí donde estuvieran las comunidades para garantizar la educación común, conforme los lineamientos de la Ley 1420.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) en su Art. 17 define a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del sistema educativo nacional. Con esta definición, por primera vez se reconoce su especificidad como una de las alternativas que “procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos”.

Contexto actual

Los límites entre lo rural u lo urbano son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tiene ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas a lo urbano, es una realidad multicultural.

Un estudio publicado en el año 2004, *Educación para el desarrollo Rural. Hacia nuevas respuestas políticas*³⁷, plantea que la definición del sintagma área rural debe satisfacer dos criterios: uno, relacionado con el lugar de residencia y el patrón de ocupación de la tierra, y el otro, con el tipo de trabajo que realizan sus residentes. Otros autores utilizan un enfoque que comprende varios criterios, a partir de los que definen al área rural como:

- Un espacio donde los asentamientos humanos y sus infraestructuras ocupan solo una pequeña parte del paisaje.
- Un entorno natural dominado por pastos, bosques, montañas y desiertos.
- Un asentamiento de baja densidad de población (entre 5.000 y 10.000 personas).
- Un lugar donde la mayoría de las personas trabajan en explotaciones agrícolas.
- Un lugar en donde las actividades son afectadas por un alto costo en la transacción, asociado a una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura. (Ashley y Maxwell, 2001)

Por otra parte, en países en desarrollo como el nuestro, la ruralidad es sinónimo de pobreza. De este modo, a pesar de la significativa migración desde el ámbito rural al urbano, la mayoría de los pobres (campesinos sin tierra y trabajadores agrícolas estacionales

³⁷ Realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ganadería, la Agricultura y la Alimentación (FAO), junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP),

fundamentalmente) es todavía rural.³⁸ En los últimos años se puede observar un abandono del campo y la migración a las ciudades por lo que existen, por un lado, poblaciones rurales cada vez menores, más pobres y dispersas, porque se queda el que no tiene otra alternativa y por el otro, cinturones de miseria alrededor de las grandes ciudades, cada vez mayores, el que emigró no encuentra empleo y además tiene muy pocas competencias para enfrentarse a ese nuevo entorno.

Si se analiza la cobertura del sistema educativo argentino en el nivel primario se observa que 12.000 escuelas de este nivel son rurales. Éstas representan aproximadamente el 50% de las unidades educativas del total país y este porcentaje alcanza el 73% en el NOA y el NEA. Además, la necesidad de extensión en los niveles inicial y secundario -más imperiosa en ámbitos de mayor aislamiento- pone en evidencia la correspondiente necesidad de formación docente específica para contextos rurales.³⁹

Entre las problemáticas más acuciantes que debe afrontar y enfrentar el docente y a las que se puede hacer referencia figuran:

- Las escuelas rurales son instituciones que dan respuesta a la demanda educativa de comunidades pequeñas, generalmente aisladas, con población dispersa y mayoritariamente caracterizadas por bajos niveles socioeconómicos⁴⁰. Esta situación conlleva el reconocimiento de otras características:

- La baja densidad de población resulta en un número reducido de niños en edad escolar. Como consecuencia de la escasa matrícula, no es posible conformar en cada escuela un grupo por año de escolaridad. El 80% de las escuelas rurales primarias tiene menos de 100 alumnos. Por ello se agrupa a los alumnos de diferentes años en plurigrados. Al respecto, cabe señalar que las escuelas de pluri o multigrado son producto de una circunstancia histórica: la expansión del nivel primario como consecuencia de su obligatoriedad y universalidad generó el problema de asegurar la existencia del servicio escolar en todo el país; así, la manera de responder a las particularidades de la demanda rural -sin atender a la naturaleza pedagógica que ella requería- fue reproducir la estructura conocida y disponible de escuela, nacida para medios urbanos.
- Para los docentes de las escuelas rurales se configura un modo particular de situación laboral: la *soledad* en la que se encuentran para tomar las decisiones cotidianas que su trabajo requiere. Efectivamente, muchos maestros de escuelas rurales carecen de la oportunidad del intercambio sostenido con pares en la misma institución si se considera que el 30% de las primarias son unidocentes y el 15% son bidocentes. Además, tampoco cuentan con suficientes instancias de encuentro con colegas de otras instituciones dado que la concreción de oportunidades de trabajo colectivas implica alejarse de la escuela y, en muchos casos, de su lugar de residencia.
- Sumado a estas situaciones es relativamente reciente el surgimiento de alternativas de capacitación con contenidos específicamente previstos para las problemáticas que se les presentan.
- Un aspecto central de las *escuelas rurales* es que constituyen *un lugar de referencia* para las comunidades a las que pertenecen. En general mantienen la valoración positiva de la población respecto de la educación de sus hijos. Además, en muchos casos, la escuela es la única institución pública de la zona. Por ello se observa que la escuela concentra

³⁸ Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales: Cuadernos para el docente (2007) MECyT. Buenos Aires

³⁹ Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares - Educación Rural -

⁴⁰ El 31% de la población de 5 años que no asiste a la escuela, ... coincide con la cifra de la población que vive en zonas rurales: cerca del 34%, coincidentemente con aquellos que viven en condiciones de residencia dispersa. Por tanto, no solo necesitan políticas educativas para la ruralidad, sino de esta en su característica de dispersa, pues esta es la composición mayoritaria de su población. Las políticas educativas que en este campo se han planificado, se realizaron sobre el supuesto de la ruralidad de tipo agrupada, de allí que el sistema no puede captar la población infantil que vive diseminada por caseríos y parajes. Fuente Políticas de igualdad. Op cit.

diversas funciones: es sede de acciones vinculadas con la salud, con los planes sociales, con la representación de instituciones de justicia, etc. Aun cuando los docentes no están allí localizados, los padres y vecinos buscan en ellos asesoramiento y acompañamiento para resolver esos aspectos de la vida cotidiana.

- En tanto espacio público, las escuelas son identificadas como centro de las actividades de la comunidad y se constituyen como lugar de encuentro para múltiples fines.
- El análisis de los indicadores educativos posibilita extraer algunas conclusiones. En primer lugar, es frecuente que los niños *ingresen tardíamente* a la escuela rural, entre otros aspectos, por la escasa oferta educativa para el Nivel Inicial, por las condiciones de vida particulares de las familias y por las distancias a recorrer para llegar a la escuela. En segundo término, en diferentes momentos del año muchos niños y jóvenes *se ausentan de la escuela por períodos prolongados*, tanto sea por razones climáticas, como por la incorporación de sus familias a trabajos temporarios o por tener que cuidar a sus hermanos menores en ausencia de sus padres. Estas situaciones tienen incidencia en *repitencias reiteradas*, con consecuentes altas tasas de *sobreedad* que en primaria y Ciclo Básico Secundario aumenta en un 15% en zonas rurales respecto de las urbanas.
- Como consecuencia de la tradición de obligatoriedad de la *escuela primaria*, en muchas comunidades este nivel es la *única oferta educativa*. Si bien tanto la sala de cinco años de nivel inicial como la escuela secundaria son obligatorias, no está resuelta aún la cobertura de ambos niveles educativos en ámbitos rurales. Esta situación constituye un desafío para la política educativa, ya que necesariamente deberán encontrarse alternativas que posibiliten completar la oferta para todos los niños y jóvenes.
- En la mayoría de las escuelas rurales es el docente de nivel primario quien está a cargo de las instituciones y de la enseñanza de todas las áreas, incluidas las disciplinas artísticas y la educación física. En el caso de lengua extranjera se complejiza la cobertura por la alta especificidad de los saberes necesarios para enseñar otro idioma. Las designaciones de profesores formados para tales áreas curriculares se realizan prioritariamente en las zonas donde se presentan altas concentraciones de matrícula, las cuales coinciden con espacios urbanos. Por otra parte, en las escuelas localizadas en comunidades muy aisladas se encuentra la dificultad de no contar con perfiles disponibles.
- En las comunidades rurales muchos adultos no completaron su escolaridad. La oferta disponible de alternativas para superar el analfabetismo o posibilitar la finalización de la educación común no ha sido suficiente históricamente. Por ello, en muchas ocasiones, las familias carecen de posibilidades de colaborar con sus hijos en tareas vinculadas estrictamente con los contenidos escolares. Cabe consignar que es habitual que se desarrollen proyectos institucionales o de definición local en los cuales el mismo maestro de los niños acompaña procesos de aprendizaje para los adultos.
- La escuela primaria común es la que recibe a los niños con necesidades educativas especiales que residen en las localidades más distantes de los centros urbanos y no tienen posibilidades de traslado regular ya que carecen de atención específica y si no asistieran a la escuela común no dispondrían de otras alternativas. Así, el maestro de primaria toma a su cargo esta tarea, generalmente, sin contar con la capacitación necesaria para ello.

Justificación de la incorporación de la orientación en Educación Rural

Según las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, la presencia de la Educación Rural en la normativa de nivel nacional implica el reconocimiento de su peculiaridad y compromete las decisiones de política educativa.

La presente propuesta de inclusión de la Orientación en *Educación Rural* en el Profesorado de Educación Primaria, se justifica al amparo de la legislación que asume como marco político, educativo y regulatorio:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que instala, en su artículo N° 17, la Educación Rural, otorgándole identidad, legalidad y espacio propio dentro del Sistema Educativo Argentino.
- Ley Provincial de Educación (N° 6.876) que expresa en el capítulo VIII, referido a la Educación Rural:
 - o Art. 49: La Educación Rural es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales, articulando los proyectos institucionales con el desarrollo socio-productivo, la familia rural y la comunidad, favoreciendo el arraigo, el trabajo local y el fortalecimiento de las identidades regionales.
 - o Art. 50: Para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes niveles y modalidades se podrán incorporar modelos de organización escolar adecuados a la diversidad de los ámbitos rurales a través de propuestas pedagógicas flexibles que fortalezcan el vínculo con las identidades culturales y las actividades productivas promoviendo el desarrollo de la comunidad.
 - o Art. 51: El Ministerio de Educación es el responsable de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen los niveles de calidad equivalentes a los urbanos, a través de la implementación de programas especiales, comedores escolares, provisión de recursos pedagógicos y materiales necesarios para la escolarización de los alumnos, etc.
 - o Art. 52: Son objetivos de la Educación Rural:
 - a. Garantizar el acceso a los saberes postulados para el conjunto del sistema a través de propuestas pedagógicas flexibles.
 - b. Promover diseños institucionales que permitan que los alumnos mantengan los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de la provincia y las diferentes jurisdicciones.
 - c. Permitir modelos de organización escolar adecuados a cada contexto y a la geografía de nuestra provincia, tales como escuelas albergues, de alternancia, de itinerancia, u otras que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad y la continuidad de los estudios en los diferentes Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.

Asimismo han servido de marco referencial en la formulación de la presente propuesta, los siguientes documentos:

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), cuyos criterios sientan la bases para la elaboración de los Diseños Curriculares para el Profesorado de Educación Primaria donde se instalan, como alternativas, *las Orientaciones en "Educación Rural", "Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" y "Educación Intercultural Bilingüe"*.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares - *Profesorado de Educación Primaria*- Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación- Presidencia de la Nación.

- Políticas de Igualdad. La obligatoriedad escolar En Santiago del Estero: Nociones y criterios para el desarrollo de políticas de educaron en contextos rurales. (2005) AA VV. Proyecto de la Secretaria de Educación, Ciencia y Tecnología. Provincia de Santiago del Estero y la Organización de Estados Iberoamericanos

La normativa vigente constituye una significativa y esperanzadora ventana que viabiliza la posibilidad de abordar este desafío de hacer verdaderas la *igualdad de oportunidades* y la *justicia social*, tan instaladas en los discursos e intenciones políticas de todos los tiempos, y la ocasión propicia para hacer realidad uno de los postulados de las recomendaciones citadas: *“la formación docente inicial debe incluir como perspectiva la inserción laboral de los futuros maestros en diferentes modalidades”*.

En un medio social de pobreza extrema o de empobrecimiento continuo, en donde el ambiente está seriamente dañado, las relaciones sociales están impregnadas de desigualdad e injusticia y el horizonte de futuro es conseguir lo necesario para sobrevivir el día de hoy, toda acción política del Estado cobra sentido, dado que es ahí donde se requieren más apoyos.

Sabemos que el contexto va a ser fundamental y condicionante de la acción educativa, y que el educador debe moverse entre “lo real y lo posible”, entre su entorno y los propósitos y fines de la educación, es necesario un análisis profundo de la orientación en Educación Rural en relación directa con el contexto en que se desarrolla.

La orientación ER en el Profesorado de Educación Primaria: características

La Educación Rural está pensada, por un lado, para que los alumnos reconozcan su propia cultura, atendiendo a las idiosincrasias locales y, por otro, prepararlos para la vida, el trabajo y el desarrollo regional. En ese sentido, el aporte de las escuelas rurales a la construcción de una cultura del trabajo y la producción será fundamental. Tal construcción deberá sentarse sobre la identificación de las problemáticas, las carencias existentes en las localidades o regiones, el replanteo de las percepciones sobre la condición rural de la provincia y su población concomitante, el lugar asignado a estos habitantes en la arquitectura y dinámica institucional de las mismas y sobre esa base, pensar en propuestas pedagógicas que permitan comprender y actuar sobre el medio institucional y social del contexto rural.

- Denominación: *Educación Rural* (ER)
- Duración total: 448 horas cátedras.
- Carácter: Orientación complementaria a la formación docente inicial del Profesorado de Educación Primaria, integrada en la Estructura Curricular General.
- Forma de integración en la Estructura Curricular General: aprovechamiento de los Espacios de Definición Institucional (conversión en espacios de formación orientada).
- Modalidad: presencial.
- Destinatarios: Futuros docentes ya instalados en el segundo año de la carrera de Profesorado de Educación Primaria.
- Evaluación y promoción: serán definidas por los responsables de cada unidad curricular específica de la Orientación, a partir de los formatos asumidos, teniendo presente la articulación con las unidades curriculares que integran la formación inicial como así también los criterios que propician la generación de espacios analíticos, reflexivos y de trabajos cooperativos que permitan (re) orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera constante y recursiva.
- Normativas: integradas a las normativas generales del Diseño General de Base y a las específicas que atañen a la organización institucional.

Perfil del egresado:

Se espera que el Profesorado de Educación Primaria con Orientación en Educación Rural

promueva durante el proceso formativo de los futuros maestros capacidades para:

- Desarrollar propuestas pedagógicas que retomen las prácticas cotidianas y las actividades productivas del medio al que pertenecen los alumnos.
- Reflexionar críticamente sobre los requerimientos de los sujetos de la E R, para traducirlos en propuestas pedagógicas adecuadas, flexibles y amplias, susceptibles de ser apropiadas por ellos.
 - Conocer el contexto rural en general, atendiendo a sus peculiaridades locales y singularidad, de modo que permita el desarrollo progresivo de adecuaciones curriculares y contextuales.
- Comprender los conocimientos y las prácticas de los sujetos que habitan los espacios rurales y ofrecer nuevos conocimientos que les permitan ampliar su capital cultural.
- Valorar el lugar social de la escuela y del maestro en contextos rurales y operar en consecuencia.
- Contar con herramientas conceptuales para abordar y analizar los problemas de la práctica docente, elaborar propuestas y efectuar diagnósticos de los sujetos, grupos, comunidades e instituciones formativas diversas.
- Demostrar habilidades para participar en actividades socio comunitarias.
- Resignificar y afianzar contenidos teóricos y metodológicos construidos en los otros campos de formación inicial.

Objetivos de la orientación

- Lograr una propuesta pedagógica en la que se establezca un justo balance entre las identidades culturales de los alumnos y que al mismo tiempo promueva el acceso a saberes postulados para el conjunto del sistema.
- Promover en los futuros docentes vínculos fuertes con su futura profesión en la modalidad elegida, como así también con el contexto institucional y socio-pedagógico en el que le toque actuar.
- Construir alternativas que contemplen lo común y lo particular de los alumnos, las familias y las comunidades, con el propósito de reconocer la potencialidad de las diferencias para dar lugar a mejores procesos de enseñanza- aprendizaje.
- Reflexionar sobre la tradición homogeneizadora de las instituciones educativas proponiendo instancias formativas superadoras que den lugar a la optimización de prácticas docentes propiciatorias en contextos de ruralidad.
- Operar activamente sobre los desafíos que demanda el trabajo en contextos rurales, para superar la falta de articulación entre la formación inicial y el ámbito de desempeño profesional.

Ejes de la E R en la estructura curricular del Profesorado de Educación Primaria

La propuesta considera la integración de las unidades curriculares que abordan la orientación específica en Educación Rural en los Espacios de Definición Institucional (EDI).

De acuerdo con las Recomendaciones para la elaboración de los Diseños Curriculares de la ER, en las unidades se desarrollan los ejes propuestos para organizar los contenidos de la formación específica.

- *Perspectiva socio-histórica*
- *Los sujetos de aprendizaje*
- *La enseñanza*
- *Las instituciones y el rol docente*
- *Residencia*

A continuación se desarrollan las unidades curriculares que integran la ER:

Unidad Curricular:

CONTEXTO SOCIO HISTÓRICO DE LA EDUCACION RURAL

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1º cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

Esta unidad curricular, que forma parte del campo de la orientación, tiene el propósito de brindar elementos teóricos que posibiliten: el conocimiento de las peculiaridades socio-históricas de las comunidades rurales, del contexto rural en general y de su diversidad, identificar los componentes de la sociedad en el contexto rural.

También desde una perspectiva histórica es necesario considerar el lugar de la ruralidad en los distintos proyectos políticos del país y el lugar del Estado en la definición de políticas especialmente destinadas a ámbitos rurales

Por último comprender las relaciones entre los diversos actores sociales y reconocer las características de los contextos socio-histórico productivos de los ámbitos rurales y los modelos de organización social e institucional.

En función de lo expuesto, los propósitos formativos de la presente unidad curricular son:

- Comprender la importancia que se le otorgó a la educación en los diferentes proyectos políticos del país.
- Analizar la diversidad de contextos rurales en los que las escuelas se localizan.
- Analizar las relaciones entre los diversos actores sociales que habitan los contextos rurales.

Criterios para la selección de contenidos

Esta unidad curricular se vincula con el análisis del pasado como dimensión constitutiva y dinámica del presente.

Las escuelas deben ser analizadas a partir de una teoría de la totalidad, al decir de Giroux, en tanto las mismas no pueden ser estudiadas en un vacío político y social sino pensadas tanto histórica como sociológicamente respecto de sus interconexiones con otras instituciones económicas y políticas. En términos pedagógicos concretos, esto significa que los educadores deben situar el curriculum escolar, la pedagogía y su propio rol dentro del contexto social que dé cuenta tanto de su desarrollo histórico como de sus relaciones con la realidad social actual.

Por lo tanto, en esta unidad se propone un doble enfoque: por un lado, el recorrido de los imaginarios que han ido conformando el sistema educacional argentino y en el mismo las características de la provincia de Santiago del Estero, que dan cuenta de una larga experiencia en la educación en contextos rurales.; por otro, propiciar el análisis, desde la sociología, de los problemas del ámbito rural en los niveles micro políticos, que recupere las prácticas sociales y los saberes experienciales que se han construido con el tiempo en los ámbitos cercanos a los establecimientos de formación que elijan la orientación.

Propuesta de contenidos

Lo rural en el proyecto político del país. La política educativa sobre la ruralidad en la historia nacional.

La sociología rural. Ruralidad. Sociedad rural. Lo rural y lo urbano. Lo rural y lo agrario: sus relaciones. Lo global y lo local. Procesos globales y cambios en los modelos de gestión de las administraciones locales. Nuevos escenarios, roles y responsabilidades en la gestión local.

Estructura social y estructura agraria. Relaciones sociales y procesos sociales. Las clases sociales en el agro: trabajadores rurales, campesinos, productor familiar capitalizado, empresario agrícola, terratenientes, rentistas.

Estructura social: población (estructura demográfica), tipos sociales agrarios, relaciones sociales y procesos sociales. Desplazamiento de la población rural. Las migraciones internas.

Disponibilidad de factores productivos, organización social del trabajo, racionalidad económica y relaciones con los mercados. Aspectos económicos - productivos: recursos productivos, estrategias productivas, relación con mercados de bienes y servicios. Desarrollo rural: diferentes concepciones.

Análisis del contexto actual con especial referencia a los pobres rurales. Identificación de las principales problemáticas: tierra, trabajo/ ingreso, educación, salud, vivienda, infraestructura. Identificación y caracterización de diferentes sectores rurales: aborígenes, campesinos, trabajadores rurales, mujeres, jóvenes. Aspectos culturales. Situación de tenencia de la tierra: distribución de la tierra, formas legales de tenencia.

Orientaciones metodológicas

El formato de taller permite articular momentos de actividad de los alumnos (leer, escribir, hablar) con otros dedicados a la reflexión y, a partir de los problemas comunes, la profundización debidamente organizada para la realización de una nueva actividad. En relación a la profundización pertinente a un seminario, las posibles estrategias a implementar, implican el abordaje de diferentes marcos epistemológicos que fundamentan esta unidad curricular de manera crítica y reflexiva, a partir de la lectura analítica de diferentes propuestas bibliográficas y posteriores debates y discusiones con el grupo-clase. Asimismo se sugiere *anclar* los enfoques teóricos en situaciones propias de los contextos, desde el análisis de casos, relatos u otras, de modo que las categorías conceptuales sean recuperadas y reconstruidas permanentemente en función de este ejercicio y en vinculación con la práctica.

Sugerencia bibliográfica

NEUFELD, M. R. (1991), *Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales*, ETNIA N° 36737, Olavarría.

PUIGGRÓS, A. (1994), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*- Instituto de Estudios y Acción Social, Rei Argentina S.A., Aique Grupo Editor.

----- (1998), *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, Miño y Dávila, Capital Federal. Argentina.

TADEO, N. (2000), *Procesos de cambio en las áreas rurales argentinas. Hacia la construcción de un nuevo concepto de ruralidad*, Edición del autor. Buenos Aires.

UNDERWOOD, S Y CARFAGINI, J (2004) Situación Socioeconómica de minifundistas productores de cabras de en la provincia de Santiago del Estero. Realidad Económica N° 201 febrero.

<http://www.unesco.org/iiep> (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación)

<http://www.oei.org.ar> (Organización de Estados Iberoamericanos -Para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Unidad Curricular

SUJETOS DE APRENDIZAJE EN EL MEDIO RURAL

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra.

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre

Propósitos formativos de la unidad curricular

La escuela es un ámbito donde se juegan diferencias, resultado de una construcción social, pero también es un territorio social de legitimación de relaciones de poder. Las diferencias no solo se manifiestan en los modos de ser niño o niña sino también en las valoraciones que los docentes otorgan a ciertas prácticas y en las expectativas que tienen sobre los alumnos y las alumnas.

Ningún docente, ni aquel que se inicia como tal, se encuentra ante un grupo de alumnos como ante seres desconocidos. Con mayor o menor grado de conciencia o reflexión, trae consigo las representaciones que ha construido acerca de los sujetos que serán sus alumnos, y éstas operan en la valoración o desvalorización de los niños, dado que *las representaciones y prácticas sociales asociadas a la diversidad/desigualdad socio-cultural no se construyen de manera aislada en los distintos ámbitos relacionales. Forman parte de configuraciones materiales y simbólicas que intersectan de diversas maneras dichos ámbitos. En este sentido, existen tanto continuidades como rupturas referidas a las producciones de sentidos y prácticas con relación al 'otro'*. (Montesinos y Pallma, 1999).

Es por ello que la inclusión de los estudios que aborden las transformaciones contemporáneas sobre las concepciones la infancia en el ámbito rural propiciarán comprender las nuevas configuraciones de la experiencia infantil de estos sectores en la Argentina.

Se focalizará el estudio de marcos teóricos que atienden a la construcción de la subjetividad, a la constitución identitaria y a las tramas socioculturales que dan sentido y significado a las prácticas sociales dentro de las comunidades rurales.

Respecto de este eje, se recomienda articular con las unidades curriculares del trayecto de la Formación General que incluyen el abordaje de aportes teóricos que permiten comprender el proceso de constitución de la subjetividad en contextos diversos. Se trata, entonces, de promover el análisis de los sujetos en contexto, tomando en cuenta tanto la perspectiva psicológica y antropológica.

En función de lo expuesto, se establecen los siguientes propósitos formativos:

- Brindar herramientas a los futuros docentes para comprender en qué medida las características de los contextos rurales configuran fenómenos subjetivos complejos.
- Favorecer la comprensión del alumno en contextos rurales como sujeto histórico y en proceso de permanente cambio.

Criterios para la selección de contenidos

Al seleccionar los contenidos se abordó aquella parte del universo de diversas disciplinas que permiten dar luz sobre los problemas relevantes de la unidad curricular y en la medida en que los aportes seleccionados permitan un abordaje complejo de la realidad de los sujetos con las particularidades propias del medio rural.

Es necesario también dar lugar a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares. Esto les permitirá a los alumnos de los

institutos que, al acercarse a su medio laboral, cuenten con herramientas que le permitirán conocer cómo operan las distintas lógicas en sus futuros alumnos y, consecuentemente, vehicular prácticas ajustadas a esas realidades.

Propuesta de contenidos

Los sujetos del aprendizaje en la educación rural

Infantes, adolescentes, jóvenes y adultos.

La particular situación de los alumnos de escuelas rurales con el trabajo familiar.

La alta incidencia de la sobreedad y el ingreso tardío en los contextos rurales. Las diferencias sociales e individuales, en estos medios sociales concretos.

La complejidad del sujeto educativo

La trama cultural: diversidad cultural. Problemas de identidad: espacio e identidad cultural. Construcción de identidades.

Diferencias culturales e integración sociocultural. La articulación intercultural. Los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica. Concepciones de sujeto. Las diferencias sociales e individuales en estos medios rurales concretos.

El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias. Violencia escolar y abuso infantil.

Orientaciones para la enseñanza

El formato de taller permite articular momentos de actividad de los alumnos (leer, escribir, hablar) con otros dedicados a la reflexión y, a partir de los problemas comunes, la profundización debidamente organizada para la realización de una nueva actividad.

En relación con la profundización pertinente a un seminario, las posibles estrategias a implementar implican el abordaje de diferentes marcos epistemológicos que fundamentan esta unidad curricular de manera crítica y reflexiva con posteriores debates y discusiones con el grupo-clase, que les permitan sostener un juicio propio.

Asimismo se sugiere *anclar* los enfoques teóricos en situaciones propias de la práctica, desde el análisis de casos, simulaciones, relatos, entre otras, de modo que las categorías conceptuales sean recuperadas y reconstruidas permanentemente en función de este ejercicio y en vinculación con la práctica

Sugerencia bibliográfica

AUSUBEL, D., NOVACK, J. Y HENESIAN, H. (1982). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.

COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. (1992). "Desarrollo Psicológico y educación II", en *Psicología de la educación*. Alianza. Madrid

DUSSEL, I. (2003). *La escuela y el tratamiento de las diferencias: sobre identidades y polémicas*. Posgrado en Currículum y prácticas escolares en contexto. Clase 16, 1-20. FLACSO. Buenos Aires.

P. DE QUIROGA, A. (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo*. Ed. Cinco. Bs.As.

RACEDO, J. y Otros (2004). *Patrimonio cultural e identidad*. Culturas populares, memoria social y educación. Ed. Cinco. Bs.As.

REDONDO, P. (2004). *Escuela y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*- Paidós. Buenos Aires. Argentina

ROSBADO, I. C. (2000). *El desnutrido escolar*. Homo Sapiens. Rosario. Argentina.

RUBIO, R. (1992). *Psicología del desarrollo*. CCS. Madrid.

Unidad Curricular:

ENSEÑANZA EN EL MEDIO RURAL

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: cuatrimestral -1° cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

Abordar la enseñanza en contextos rurales implica considerar una característica en común: la conformación de plurigrados; esta denominación incluye una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que, en un mismo espacio y al mismo tiempo, trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad.

En tales escuelas, muy pocos alumnos forman la matrícula total del establecimiento y se agrupan de muy diversas formas en años diferentes (por ciclo o incluso compensando la cantidad de alumnos de cada subgrupo, independientemente del ciclo). En todos los casos, la exigencia que se presenta al docente es generar propuestas de enseñanza diferenciadas para los distintos años.

Consecuentemente, la presente unidad curricular propone una didáctica que considere la enseñanza en el marco de grados agrupados y que permita fortalecer la tarea docente al brindar al alumno de los institutos las capacidades necesarias para proponer situaciones de aprendizaje con alumnos de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio.

Sepúlveda plantea que el desafío de una educación de calidad y para el mundo actual y futuro en la escuela rural, requiere “desarrollar aprendizajes de una jerarquía que haga posible el aprendizaje de lo que hoy en día no existe o que esta latente como posibilidad en la medida en que expandamos la información cultural de la que disponemos; esto es lo que Engeström (1987) llama “aprendizaje por expansión”, que se hace cargo de la diversidad y la complejidad expandiéndose desde el contexto sociocultural en donde los estudiantes puede reconocer las actividades y expandiéndose a través de la crítica, pasando por el ámbito del descubrimiento y llegando al ámbito de la aplicación⁴¹

Se presenta como necesario tomar en consideración las unidades curriculares incluidas en el campo de la Formación General en relación con el conocimiento de las escuelas localizadas en el contexto rural en general y de su diversidad, así como las condiciones del trabajo docente en estos ámbitos.

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

- Mediante la presente unidad curricular se busca el logro de los siguientes propósitos
- Reconocer las particularidades de las decisiones didácticas de las diferentes áreas curriculares cuando se enseña en plurigrado.
- Establecer criterios para la programación de la enseñanza en grados múltiples.
- Desarrollar secuencias de enseñanza propias para cada área curricular.

⁴¹ Sepúlveda G (1999) citado en Estudios sobre la educación para la población rural en Chile, Wiliamson G. Proyecto FAO-UNESCO.DGCS ITALIA-CIDE-REDUC

Criterios para la selección de contenidos

La propuesta de contenidos no pretende volver a desarrollar los planteados en la unidad curricular de Didáctica General ni en las unidades que se refieren a la enseñanza de las diferentes disciplinas sino, a partir de ellos, realizar una aproximación a la problemática del trabajo en instituciones de ruralidad que trabajan con plurigrado.

Propuesta de Contenidos

Aprendizajes cooperativos: Aporte colaborativo de unos grupos hacia otros de diferentes años de escolaridad o de diferente nivel de desarrollo de capacidades. Integración de los entornos comunitarios al desarrollo de aprendizajes cognitivamente eficaces.

Enseñanza escolar y los ámbitos cotidianos de uso del conocimiento. Análisis de situaciones de enseñanza que contemplan el trabajo simultáneo de diferentes años de escolaridad. Enseñanza en el marco de grados agrupados. La enseñanza en el marco de plurigrados: abordaje de cuestiones institucionales, organizacionales, curriculares y didácticas en los diversos ciclos y niveles.

El plurigrado y la distribución de los tiempos y espacios de enseñanza. El plurigrado y el tratamiento de los contenidos de enseñanza. El plurigrado y la formación de la autonomía. Criterios para la selección de contenidos, recursos y estrategias: recuperación de saberes cotidianos adquiridos en sus interacciones con los espacios de producción de conocimientos que posee la comunidad.

El trabajo en grupo en el plurigrado. Propuestas de actividades y dinámicas grupales. Agrupamientos flexibles de alumnos en función de grado que cursa, edad cronológica, nivel alcanzado en el desarrollo de los contenidos, las posibilidades de aproximación a los contenidos, los saberes previos. La riqueza del trabajo conjunto entre niños y/o jóvenes de diferentes edades: atención a la diversidad curricular. Aprendizajes y situaciones cotidianas que requieren explicaciones desde una perspectiva científica.

La unidad didáctica. Planificación de una unidad didáctica: análisis del contenido a enseñar. Identificación del perfil inicial (representaciones del docente y del alumnado) proceso cognitivo deseado. Elaboración de la unidad didáctica. Evaluación y metacognición.

La organización del currículum en el plurigrado. Selección y secuenciación de contenidos comunes y específicos de cada año/grado. Continuidad y progresión. Niveles de profundización.

Didáctica de la Matemática en plurigrado.

Didáctica de la Lengua en plurigrado.

Didáctica de las Ciencias Sociales en plurigrado.

Didáctica de las Ciencias Naturales en plurigrado.

Criterios de selección y secuenciación de los contenidos. Documentos orientadores: Diseño Jurisdiccional y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Formulaciones de objetivos específicos e integradores.

Selección y secuenciación de actividades. Organización del aula. Espacio y tiempo. Recursos. La evaluación de los aprendizajes: la evaluación como regulación de la enseñanza y los aprendizajes. Regulación y autorregulación. Desarrollo de la planificación de una unidad didáctica utilizando núcleos teóricos abordados, enmarcados dentro del tratamiento del contenido y el desarrollo del itinerario didáctico.

Orientaciones para la enseñanza

El desarrollo de la presente unidad curricular implica la observación, exploración y comprensión de los múltiples factores y variables que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir del análisis de planificaciones, aproximaciones institucionales y áulicas, entrevistas con docentes, revisión de cuadernos de clase de los alumnos, observaciones de clase, elaboración de informes, entre algunas de las múltiples actividades que pueden llevarse a cabo, con el propósito de evitar el tratamiento de los contenidos sólo desde la perspectiva teórica. En cada institución será necesario considerar el desarrollo previo de la caracterización del trabajo docente en grados múltiples (plurigrado) para decidir si cada una de estas aproximaciones deberá constituir una instancia curricular específica.

Asimismo, se sugiere el empleo de recursos didácticos, materiales, etc., que se usan en la clase plurigrado de manera que los alumnos puedan potenciar su uso en las aulas.

Sugerencia bibliográfica

ATCHORENA, D. (2004). *Educación para el desarrollo rural*. FAO-UNESCO.

DIAS OROZCO MARIA y Otros (s/d). *Formación y Practica Docente en el medio Rural*, Ed. Plaza y Valdez

FERREIRO, E. (1996). *Haceres, quehaceres y deshacerse con la lengua escrita en la escuela rural*. Ed. Libros del Quirquincho. Bs.As.

GAJARDO, M. (1992). *Docentes y docencia: las zonas rurales*. UNESCO -FLACSO, Santiago de Chile.

HARLEN, W. (1998). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ed. Morata. Madrid.

IGLESIAS, L. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs.As.

ORT Argentina (1995). *Tramemos. Un proyecto de tecnología*. Dpto. de Educación.

Unidad Curricular

LAS INSTITUCIONES RURALES Y EL ROL DOCENTE

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria: 96 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre-

Propósitos formativos de la unidad curricular

Pensar en la escuela rural requiere hoy tomar en consideración diferentes perspectivas. Es necesario tener en cuenta los múltiples contextos en que las instituciones educativas están insertas, analizar los aspectos que ellas tienen en común (y también sus diferencias), además de considerar las condiciones de trabajo docentes y sus correspondientes propuestas de enseñanza y el análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En tal sentido, cuando se observa la realidad de las escuelas rurales del país y de la provincia de Santiago del Estero, es posible identificar algunas regularidades, que a su vez constituyen particularidades propias de los contextos rurales, entre las que se destacan: escuelas pequeñas en poblaciones aisladas, con matrícula reducida, que les confiere una organización particular, a partir de la conformación de grados agrupados o plurigrados.

Por otro lado, en relación a las características que asume del docente rural, quienes asumen el rol son noveles, transitan esta etapa sin práctica profesional, cuando la logran retornan a sus lugares de orígenes, llevando consigo un rico caudal de experiencias.

Por otro lado, afrontan en soledad la toma de decisiones que su tarea requiere, las cuales involucran la totalidad de las dimensiones de la dinámica de funcionamiento institucional y tiene escasas posibilidades de compartir las decisiones habituales de su labor.

Consecuentemente, en el desarrollo de este eje deberán considerarse los siguientes propósitos:

- Diferenciar los modelos organizacionales propios de las escuelas localizadas en comunidades rurales.
- Comprender la gramática escolar y la configuración del rol docente en las instituciones rurales.

Criterios para la selección de contenidos

Se propone que los contenidos seleccionados permitan al alumno pensar a la escuela como una institución de existencia y a su vez significar el rol que le compete como agentes de la misma.

Las instituciones educativas implican una cantidad de producción cultural que las explica y fundamenta, se propone un enfoque de la misma que posibilite comprenderlas desde las diferentes vertientes teóricas que la abordan. Es esencial que se procure, a partir de la selección de contenidos propuesta, analizar el funcionamiento de los establecimientos institucionales en sus dimensiones componentes y a su vez comprender las configuraciones que adquieren, en ámbitos, contextos, espacios y tiempos particulares.

Propuesta de contenidos:

Unidades educativas uni, bi y tridocentes. Escuelas de seis/siete grados de baja matrícula.

Redes: interinstitucionales y comunitarias. La relación con las comunidades. La toma de decisiones institucionales. El trabajo articulado entre escuelas del mismo nivel. La construcción de procesos de organización colectiva del trabajo.

La organización del tiempo: jornada escolar y la jornada extendida. Calendarios especiales y horarios alternados. Inasistencias prolongadas anticipables. La organización de los períodos de diciembre y febrero (o sus equivalentes en calendarios especiales) para recuperación/compensación de contenidos. La organización del espacio: la escuela y el aula plurigrado; los espacios comunes; el uso de los espacios escolares para actividades comunitarias. El trabajo docente rural y la legislación vigente.

Orientaciones para la enseñanza

El formato de taller permite articular momentos de actividad de los alumnos (leer, escribir, hablar) con otros dedicados a la reflexión y, a partir de los problemas comunes, la profundización debidamente organizada para la realización de una nueva actividad.

En relación a la profundización pertinente a un seminario, las posibles estrategias a implementar, implican el abordaje de diferentes marcos epistemológicos que fundamentan esta unidad curricular de manera crítica y reflexiva a través de análisis bibliográficos pertinentes

Asimismo se sugiere *anclar* los enfoques teóricos en situaciones propias de la práctica, desde el análisis de casos, entrevistas, visitas, trabajos de campo, y en fusión de ellos la elaboración de relatos, narrativas, que podrán ser abordados en ateneos y socializaciones con diferente abordajes, en términos de recursos (presentaciones, fotografías) de modo que las categorías analíticas y vivenciales sean recuperadas y reconstruidas al interior del espacio curricular y en relación con los restantes de la orientación.

Sugerencia bibliográfica

ROBERTO, I. (2003) *De carambas, recorcholis y cáspitas: Una mirada trashumante de la educación*. Editorial Comunicarte, Colección Educación Popular.

**APRENDER Y ENSEÑAR EN LA RURALIDAD
-Taller-**

Ubicación en el plan de estudios: 4º Año

Carga horaria: 64 horas cátedra

Régimen de cursado: Cuatrimestral -

Propósitos formativos de la unidad curricular

Práctica integral en escuelas rurales. Es de fundamental importancia la *sistematización de las experiencias* de los residentes en seminarios y talleres de duración variable que estarán dirigidos a compartir, presentar y debatir las experiencias en cuanto a producción de conocimiento sistematizado y de su inclusión en el sistema.

El presente espacio se integra de manera articulada con la Unidad Curricular *Residencia y Sistematización de experiencias*.

En términos generales, la Residencia se sostiene en el principio de la práctica como eje articulador de la formación docente.

A través de la aproximación a situaciones específicas de diferentes áreas, en prácticas concretadas por los alumnos residentes, se podrán diferenciar perspectivas, en situaciones de taller, que complementen, resignifiquen, y optimicen las decisiones referentes a la selección de contenidos con sus correspondientes secuencias didácticas, que han sido adoptadas por los alumnos en cuestión. Se debe propiciar actividades que permitan volver la mirada a la correspondencia entre contenidos a enseñar y actividades y alumnos con los que se trabaja en cada situación.

Es conveniente alentar al alumno residente a establecer aspectos comunes entre los diferentes años de escolaridad para reconocer algunos elementos que le permitan dar unidad a las propuestas de enseñanza, se trata de converger en algún aspecto común (contenido, eje temático, recurso, procedimiento) y avanzar hacia sucesivas diferenciaciones para los diferentes alumnos o grupos en función de diferentes criterios: niveles de profundidad, contenidos complementarios del mismo eje, diferentes aplicaciones de un mismo recurso, etc.

En función del análisis y la resignificación de las experiencias del proceso de residencia sería importante construir algunas actividades que ubiquen al alumno en la posibilidad de realizar procesos de meta cognición sobre ella, a través de la práctica sistemática del registro. Cuando se propone reflexionar sobre la propia práctica y tomarla como objeto de estudio, la cuestión central está en establecer estrategias que permitan dotar de sentido a la revisión de lo que pasó en las clases, que superen miradas del tipo clasificatorias (bueno o malo), y se focalicen en el análisis de la toma de decisiones que posibilitaron tales desempeños.⁴² Adoptar la modalidad de registro da cuenta de la necesidad de instalar prácticas que permitan enriquecer los futuros desempeños, partiendo de la desnaturalización de las prácticas cotidianas.

En relación de la bibliografía de sustento, el residente deberá transferir en forma práctica los aportes teóricos y metodológicos apprehendidos desde su interacción con el material bibliográfico propuesto para el desarrollo de las diferentes unidades curriculares de todos los campos de formación inicial.

⁴² Cuadernos para el docente: ejemplos para pensar la enseñanza del docente en plurigrado.(2007) Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SANTIAGO DEL ESTERO