

**Anexo I**  
**Diseño Curricular Jurisdiccional**  
**Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación**

**Noviembre, 2022**

**Autoridades provinciales**

Gobernador de la provincia de Santa Fe

**Omar Perotti**

Ministra de Educación

**Adriana Ema Cantero**

Secretario de Educación

**Víctor Hugo Debloc**

Secretaria de Gestión Territorial Educativa

**Rosario Guadalupe Cristiani**

Secretario de Administración

**Cristián Andrés Kuverling**

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y Formación Docente

**Patricia Claudia Petean**

Subsecretaria de Educación Inicial

**Rosa Ana Cencha**

Subsecretario de Educación Primaria

**Ubaldo Aníbal López**

Subsecretario de Educación Secundaria

**Gregorio Estanislao Vietto**

Subsecretaría de Educación Superior

**Patricia Carolina Moscato**

Director Provincial de Educación Privada

**Rodolfo Camilo Fabucci**

Directora Provincial de Educación Especial

**Analía Silvana Bella**

Director Provincial de Educación Técnica

**Salvador Fernando Hadad**

Director Provincial de Educación Física

**Alfredo Guiller Giansily**

Directora Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

**Lucía Nora Salinas**

Director Provincial de Educación Rural

**Carolina Attias**

Directora Provincial de Educación Intercultural Bilingüe

**Alejandra Mariela Cian**

Directora Provincial de Educación Domiciliaria y Hospitalaria

**Raquel Susana Tibaldo**

Director Provincial de Educación en Contextos de Privación de la Libertad

**Matias Solmi**

Directora Provincial de Bienestar Docente

**Anabella Carina Fierro**

Directora Provincial de Tecnologías Educativas

**Romina Judith Indelman**

Directora Provincial de Equidad y Derechos

**Vanina Paola Flesia**

**Equipo de Cambio Curricular de Educación Superior**

Coordinadora: Ma. Elisa Welti

Coordinadora del Equipo Referentes de los IFD que dictan la carrera de Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación: Silvana Delgado

Integrantes del Equipo Central de Escritura: Gabriela Bernardi y María Pía Aeschliman

Referente del Equipo de Educación Sexual Integral: Raquel González.

**Equipo de Escritura integrado por Docentes Referentes de los IFD**

Mabel Becchio (ISP N°2), Ana Laura Berti (ISP N°3), Ornela Brega (ISP N°7) Estefanía Díaz (IES N°28), Luciana Ferreira (ISP N°4), Silvina Ginessi (ISP N°3), María Noel Giorgis (ISP N°2), Mariana Morello (ISP N°4), Anibal Reyna (ISP N°7).

**Colaboradoras especialistas**

Nora Grigoleit y Ana Laura Prado.

**Consultoras externas**

Natalia Fattore, Paula Marini, María Fernanda Foresi, Alejandra Morzán y Stella Perino.

**Lectora externa**

María Eugenia Vicente

## Índice

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA.....	8
DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS.....	8
CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA.....	8
CONDICIONES DE INGRESO.....	8
MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.....	8
FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR.....	11
FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA.....	19
PERFIL DEL/LA EGRESADO/A.....	20
ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	21
DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE LA FORMACIÓN EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.....	22
CARGA HORARIA POR CAMPO.....	37
DEFINICIÓN DE LOS FORMATOS CURRICULARES.....	37
ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN.....	39
PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES.....	42
PRIMER AÑO.....	42
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	42
Alfabetización Académica.....	42
Filosofía.....	48
Problemática Antropológica y Social.....	53
Psicología.....	56
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	59
<i>Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum</i>	
Didáctica y Currículum I.....	60
<i>Área Histórico-Pedagógica.</i>	
Pedagogía.....	63
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	69
Taller de Prácticas Educativas I: Aproximación a los Distintos Escenarios del Campo Educativo.....	69
SEGUNDO AÑO.....	73

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	73
Epistemología de las Ciencias Sociales.....	73
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	78
<i>Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum</i>	
Didáctica y Currículum II.....	78
<i>Área Histórico-Pedagógica</i>	
Historia de la Educación.....	83
<i>Área de los Sujetos y los Aprendizajes</i>	
Psicología Educativa .....	87
<i>Área Socio-Política e Institucional</i>	
Sociología de la Educación.....	92
Políticas, Proyectos y Experiencias Socioeducativas.....	95
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRACTICA PROFESIONAL.....	98
Taller de Prácticas Educativas II: Experiencias de Inserción en Otros Escenarios Socioeducativos y Culturales.....	98
TERCER AÑO.....	102
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL .....	102
Educación Sexual Integral.....	102
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA .....	108
<i>Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum</i>	
Didáctica y Currículum III- Seminario-Taller de Didácticas Específicas.....	108
<i>Área Histórico- Pedagógica</i>	
Historia de la Educación Argentina.....	114
<i>Área de los Sujetos y los Aprendizajes</i>	
Orientación Educativa.....	118
Sujetos de la Educación I.....	123
<i>Área Socio-Política Institucional</i>	
Política y Sistema Educativo.....	127
<i>Inter – área de Investigación Educativa</i>	
Investigación Educativa I .....	132
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	136
Taller de las Prácticas Educativas III: Experiencias de Inserción en el Sistema Educativo.....	136

CUARTO AÑO.....	141
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	
Filosofía de la Cultura.....	141
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	141
<i>Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum</i>	
Didáctica y Currículum IV: Tecnologías y Educación.....	146
<i>Área histórico-pedagógica</i>	
Corrientes Pedagógicas Contemporáneas.....	152
<i>Área de los Sujetos y los Aprendizajes</i>	
Sujetos de la Educación II.....	156
<i>Área Socio-Política e Institucional</i>	
Instituciones Educativas.....	161
<i>Inter- área de Investigación Educativa</i>	
Investigación Educativa II.....	165
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	169
Taller de Prácticas Educativas IV: Intervención en la Educación Secundaria.....	169
QUINTO AÑO.....	173
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	173
Ética y Trabajo Docente.....	173
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	176
<i>Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum</i>	
Seminario de Formación Docente.....	176
<i>Área de los Sujetos y el Aprendizaje</i>	
Sujetos, Derechos e Inclusión.....	180
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRACTICA PROFESIONAL.....	185
Taller de Prácticas Educativas V: Intervención en la Educación Superior (prácticas de enseñanza).....	185
ESTRUCTURA CURRICULAR CON EL TOTAL DE HORAS DOCENTES.....	189

**DENOMINACIÓN DE LA CARRERA:** Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación

**TÍTULO:** Profesor/a de Educación Superior en Ciencias de la Educación

**DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS:** 5 (cinco)

**CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA:** 4608 horas cátedra

**CONDICIONES DE INGRESO:** Estudios secundarios completos y mayores 25 años sin título secundario atendiendo a lo establecido en el art. 7° de la Ley 24521 (según modificatoria del año 2015).<sup>1</sup>

## **MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

### **Encuadre normativo**

El encuadre normativo que regula la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de la formación docente se encuentra definido en primer término por la Ley de Educación Nacional N°26206 así como por los siguientes documentos federales:

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N°24/07).
- Orientaciones para la actualización de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la formación docente. Acuerdos alcanzados por la mesa federal 2018 - 2019. INFD.
- Denominaciones y alcances de las carreras de Profesorado de Educación Superior (Res. CFE N°83/09).
- Lineamientos federales para el planeamiento y la organización del sistema formador (Res. CFE N°140/11).
- Validez Nacional de Títulos y Certificados (Res. Ministerial N°1892/16).
- Procedimiento y componentes para la validez nacional de títulos y certificados educativos (Res. CFE N°451/22).

---

<sup>1</sup> El referido artículo establece: Todas las personas que aprueben la educación secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el nivel de educación superior. Excepcionalmente, los mayores de veinticinco (25) años que no reúnan esa condición, podrán ingresar siempre que demuestren, a través de las evaluaciones que las provincias, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o las universidades en su caso establezcan, que tienen preparación o experiencia laboral acorde con los estudios que se proponen iniciar, así como aptitudes y conocimientos suficientes para cursarlos satisfactoriamente. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminador.



- Marco referencial de capacidades profesionales para la formación docente inicial (Res. CFE N°337/18).
- Lineamientos Curriculares para la ESI (Res. CFE 45/08) y Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la ESI (Res. CFE 340/18).
- DCJ de las diversas carreras de profesorado para la Educación Secundaria, la Educación Primaria y la Educación Inicial.
- DCJ y marcos federales para la Educación Secundaria Obligatoria con sus diferentes orientaciones y modalidades.

Por otra parte, se consideraron como documentos relevantes la Ley de Educación Sexual Integral N°26150 y Ley de Educación Ambiental Integral N° 27621.

### **Marco político educativo provincial para la formación docente**

El proyecto educativo provincial apuesta a sentar las bases para una escuela pública que promueva más y mejor inclusión, interpelando las diferencias y profundizando vínculos. Esto supone sostener como prioridad la búsqueda de la igualdad, concebida como problema político, como decisión y como proyecto que implica intervenir sobre la realidad. La igualdad sólo es posible con inclusión, ambos son atributos imprescindibles para la educación como un bien público y derecho humano fundamental, toda vez que habilita el acceso al disfrute de otros derechos y se constituye en puerta de entrada a la formación permanente.

Las profundas transformaciones políticas, sociales, económicas, culturales y educativas han dado muestras suficientes de requerir de nuevos abordajes teóricos y metodológicos para pensar de manera multidimensional los problemas que atraviesan nuestras sociedades contemporáneas. En ese marco, los diseños curriculares constituyen una herramienta central del proyecto educativo jurisdiccional que tiene como principio rector definir a la educación desde una perspectiva de derechos, entendiendo a todos y todas como sujetos de derechos.

Se entiende el currículum como una política pública con responsabilidad en la construcción de lo común, como condición necesaria para la construcción de una convivencia plural, democrática y diversa; currículum que supone una síntesis de componentes diversos a la que se arriba mediante procesos participativos. La justicia curricular es un principio central de esta construcción, que constituye el resultado de que lo que se decida y se haga en la formación sea respetuoso con todos los colectivos sociales al tiempo que contemple una perspectiva ética y solidaria. La justicia curricular va de la mano con la necesidad de desmontar una arquitectura de la exclusión y de la desigualdad.

La política curricular considera el conocimiento como una cuestión pública, parte de un proceso colectivo, y a los contenidos como formas culturales elegidas y seleccionadas que implican conceptos, principios, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas, entre otras. Atendiendo a esto, la producción de un diseño curricular debe posibilitar la conformación de una trama que se nutra de las disciplinas científicas consolidadas pero también de su cuestionamiento -y del cuestionamiento de su legitimación como núcleos de verdad- y de la incorporación de contenidos de los bordes que habiliten los atravesamientos múltiples o los que plantean conflictos, desafíos y disputas al interior de los campos. Asimismo, se trata de reconocer las marcas geopolíticas y geohistóricas del conocimiento, incluyéndolas en su tratamiento y en su crítica. Esto implica adoptar como premisas epistémicas transversales para todas las disciplinas y saberes que integran la propuesta curricular, las perspectivas de los derechos humanos, el género y la interculturalidad. Además de ello se consideran también como ejes transversales a toda propuesta curricular la Educación Sexual Integral y la Educación Ambiental Integral.

Otro de los principios que se expresa en la política educativa provincial es el de la interculturalización del currículum, apoyado en una mirada desde la perspectiva de género y diversidad, partiendo de un enfoque que fortalezca los procesos de construcción identitaria, que recupere lo santafesino, lo regional, en el marco de lo nacional y latinoamericano, hacia lo universal, desde un pensar situado, desde una perspectiva descolonizadora del saber y hacia un horizonte emancipador. Se aspira a que el currículum, además, enfatice la construcción de la ciudadanía y la recuperación de la memoria reciente, desde una pedagogía de la memoria, así como el abordaje crítico y problemático de la cuestión ambiental.

Por otra parte, la política educativa provincial define procesos participativos de construcción del currículum, que favorezcan el diálogo crítico y la producción compartida, mediante la implementación de dispositivos variados que recuperen y articulen voces y aportes al tiempo que ofrecen un anclaje situado histórica e institucionalmente.

En este marco, se entiende a la enseñanza como mediación social y pedagógica, como aquello que define la tarea docente como tarea propia de la cultura y de la transmisión de la cultura así como de su crítica. Enseñar no consiste en una repetición de lo que ya está ahí sino en convocar algo sustantivamente nuevo, en abrir paso a una posibilidad, a una renovación. La enseñanza implica además sostener el diálogo, la conversación, acerca de un conjunto de conocimientos que son públicos y deben ser, por tanto, accesibles a todo/as y deben estar, además, sujetos al escrutinio de todos/as.

La política educativa provincial asume el desafío de reconocer que el acceso a la educación superior - en la que enmarca este DCJ- es un derecho que implica el compromiso político e institucional de sostener el acompañamiento de los y las estudiantes en sus trayectorias formativas. Este acompañamiento

considera que, en los últimos años y en buena medida como resultado de la obligatoriedad de la educación secundaria, se produjo una ampliación de la matrícula de la educación superior con el acceso de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel. Por ello, los diseños y los desarrollos curriculares de educación superior para la formación docente inicial deben ofrecer las condiciones para que el derecho a la educación se cumpla. Esto requiere considerar que el estudiantado se enfrenta a los propósitos y las exigencias de la formación, los géneros, las formas de validación, etc., que difieren de los del nivel previo y, por lo tanto, necesitan conocer las reglas, los modos, los conocimientos, las creencias y los valores propios de la nueva cultura para alcanzar un buen desempeño en las prácticas letradas y en su carrera. En ese sentido, sostener el derecho a la educación y a los estudios superiores, implica preguntarse qué tipo de conocimientos deben producir y transmitir nuestras instituciones para ser efectivamente inclusivas, qué entendemos por una buena educación superior, cómo se incorporan saberes teóricos y prácticos, cómo se incluyen conocimientos culturales más amplios, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, cómo se contribuye desde la formación a consolidar una cultura política cada vez más democrática, entre otras cuestiones. Con este fin se considera la alfabetización académica y digital como eje transversal a todo el DCJ, como parte de la formación que brinda el conjunto del trayecto de la formación.

Al mismo tiempo, un currículum de formación docente hace necesario interpelar críticamente la identidad de los y las profesionales del campo de la educación. Se considera a la formación docente como un tiempo y un espacio de construcción, tanto individual como colectiva, donde se configuran núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Es necesario, construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza, que promuevan el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales; que fortalezcan el compromiso con la igualdad y la justicia; que amplíen la confianza en el aprendizaje de los y las estudiantes y que tiendan a la construcción de instituciones educativas y culturas institucionales que promuevan prácticas efectivas para el ejercicio de la democracia y la participación estudiantil.

## **FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR**

### **Encuadre de trabajo**

Un diseño curricular es un instrumento de política educativa, un proyecto colectivo para la educación y una herramienta de acompañamiento al trabajo diario de los/as docentes. Para su construcción resulta fundamental recuperar procesos históricos, encuadres normativos existentes, sistematizar información

relevante y generar instancias de intercambio de manera que los procesos de estructuración formal y de desarrollo curricular se potencien mutuamente. Desde esa perspectiva, en 2021 -y aún en contexto de aislamiento obligatorio determinado por la pandemia- se comenzó a elaborar esta propuesta curricular para el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación de la que participaron de manera sostenida como integrantes del equipo de escritura referentes de los cinco institutos de la provincia que dictan la carrera (en adelante IFD). De este equipo participó además la referente de Educación Sexual Integral del equipo provincial.

Esta tarea implicó la revisión tanto del DCJ vigente como la normativa federal que regula las carreras de formación docente en general y, específicamente, las que otorgan títulos para la educación superior y la recuperación de lo realizado en etapas anteriores de revisión del DCJ durante los años 2016 y 2017. Ese equipo de escritura se abocó al análisis de los principios epistemológicos del campo del conocimiento educativo en articulación con las transformaciones del campo profesional como insumo necesario para la producción de este DCJ. Asimismo, se revisaron diseños curriculares de carreras similares implementados de manera reciente en otras jurisdicciones y en universidades nacionales. Esto se complementa con la recopilación de documentos de distinta índole, orientados a la reconstrucción de la historia de la carrera en la provincia y en cada una de las instituciones que la dictan, como marco necesario para situar los trayectos de formación en el contexto y el tiempo. Además, se efectuó un relevamiento de las planificaciones para las diversas unidades curriculares del plan de estudios vigente elaboradas por los/as docentes de cada IFD en los últimos años.

Con el propósito de conocer las diferentes voces de los IFD se concretó una consulta a docentes, egresados/as y estudiantes de la carrera en relación con diferentes aspectos vinculados al diseño curricular y al campo de inserción profesional. Las consultas se llevaron adelante de manera virtual durante los meses de septiembre y octubre de 2021, efectuándose una devolución de los resultados obtenidos en noviembre del mismo año.

Por otra parte, durante el primer semestre de 2022 se realizaron de diversas instancias de consulta de los avances parciales con integrantes de los diferentes claustros en cada IFD con el propósito de retroalimentar el trabajo del equipo de escritura y de promover, al mismo tiempo, debates en torno al campo de conocimiento educativo en cada uno de los IFD.

Durante la elaboración del presente diseño se contó además con la interlocución de las docentes referentes del Observatorio de Prácticas dependiente de la Subsecretaría de Educación Superior de la provincia que asesoraron al equipo en relación con la construcción del trayecto de las prácticas educativas. Aportó riqueza la incorporación al equipo de escritura a docentes expertas en las disciplinas

que contempla del Campo de la Formación General (CFG) así como la convocatoria a especialistas del área para una lectura externa de las versiones preliminares.

### **Surgimiento de la carrera en los profesorados de la provincia**

Un aspecto central para la construcción de esta propuesta formativa es la consideración de la particular historia de esta carrera en la provincia de Santa Fe, historia que funciona como marco necesario y como punto de partida para el nuevo DCJ. Cabe señalar que la provincia tiene una extensa trayectoria en relación con esta carrera de profesorado que se inicia, como veremos más abajo con mayor detalle, a mediados de la década de 1960. En la actualidad, se dicta en cinco institutos distribuidos en diferentes puntos de la provincia: Instituto Superior del Profesorado N°2 “Joaquín V. Gonzalez”, (Rafaela); Instituto Superior del Profesorado N°3 “Eduardo Lafferriere” (Villa Constitución); Instituto Superior del Profesorado N°4 “Ángel Cárcano” (Reconquista), Instituto de Educación Superior N°7 “Brigadier General Estanislao López” (Venado Tuerto) e Instituto de Educación Superior N°28 “Olga Cossettini” (Rosario).

Es importante detenernos brevemente en la historia de la carrera en la provincia para contextualizar su anclaje territorial así como la impronta propia que asume en cada instituto.

#### ***Primera etapa: los comienzos de las Ciencias de la Educación en los institutos de formación docente provinciales***

En la provincia de Santa Fe la educación superior no universitaria comienza a organizarse en la década de 1960, en un entramado en el que el país y la región oscilan entre gobiernos militares y cortos períodos democráticos. En un contexto de clara expansión del sistema educativo y renovación de las ciencias sociales, en 1959 se dictó la ley N°4910 que aspiraba a reorganizar las escuelas normales provinciales con asiento en las cabeceras de departamento. Poco después, tuvo lugar la creación de los institutos de profesorado para la educación secundaria que comenzaron a funcionar anexos a las escuelas normales con las que, en general, compartieron históricamente el edificio. En esos años se inauguraron el ISP N°4 de Reconquista (1962), el ISP N°3 de Villa Constitución (1964), el ISP N°2 de Rafaela (1964) y el ISP N°7 de Venado Tuerto (1965).

De estas instituciones, dos ofrecían entre sus propuestas formativas el Profesorado en Ciencias de la Educación: el ISP N°2 de Rafaela y el ISP N°7 de Venado Tuerto. Los ISP de Reconquista y Villa Constitución incorporaron la carrera en 1988 y 1990, respectivamente. Estas instituciones, junto a otras, fueron cubriendo las principales ciudades del interior santafesino, ofrecieron una posibilidad de profesionalización para aquellos/as jóvenes que no podían trasladarse a las grandes ciudades. También significó una oportunidad de especialización y perfeccionamiento para personas que ejercían la docencia sin título específico.

Las instituciones referidas surgieron vinculadas, en buena parte de los casos, a los profesorados anexos a las escuelas normales. De esta manera la formación de docentes para la educación secundaria estuvo relacionada estrechamente con el normalismo, compartiendo en una primera instancia edificio y luego unificando, cuando se produce la terciarización del magisterio, un solo instituto de educación superior. Por ello, la corriente normalista tuvo una gran influencia en la formación de los nuevos profesorados superiores.

La denominación de la carrera en los institutos que surgen a mediados de los años 60 fue Profesorado de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación (según Decreto Provincial 2249/67) y el título fue Profesor/a de Enseñanza Media en Ciencias de la Educación. Los certificados analíticos expedidos a partir del año 1973 contaban con una inscripción que decía “Estudios con validez establecida por la Ley Nacional N°19988 y regímenes provinciales concordantes”. Esta ley tuvo como propósito confirmar en los hechos los principios federales reconocidos en la Constitución Nacional y resolver las cuestiones vinculadas a los títulos provinciales, brindándoles plena vigencia en el orden nacional.

Cabe señalar que esta carrera al haber surgido con la denominación “Ciencias de la Educación” refleja la circulación de los debates epistemológicos que se estaban llevando por entonces en el campo educativo y conlleva basamentos de clave positivista, relegando la influencia de la filosofía y la pedagogía.

La carrera de profesorado en Ciencias de la Educación en Rafaela y Venado Tuerto, desde sus orígenes hasta 1975, sufrió numerosas interrupciones y modificaciones institucionales. En el ISP N°2, egresó la primera promoción en 1967, la carrera estuvo abierta 5 cohortes (aproximadamente) y se cerró en 1972. En el IES N°7 egresa la primera estudiante en 1968, ese año no abre la carrera y se vuelve abrir en 1969 y luego se interrumpe la inscripción nuevamente. Según consta en libros institucionales desde 1975 se habilita un Departamento en Ciencias de la Educación como soporte técnico, pedagógico y asesor de las demás carreras de profesorado.

En el caso del actual IES N°28 “Olga Cossettini” de la ciudad de Rosario, la historia de la carrera ofrece particularidades que es preciso considerar. Los orígenes de esta institución se sitúan en la Escuela Normal Superior N°1 (actual N°34) creada en Rosario a fines del siglo XIX en la que en 1914 se abren los profesorados de *Ciencias y Letras* y que en el año 1935 incorpora el funcionamiento de una Sección de Lenguas Vivas (francés e inglés). En 1953 se cambian las denominaciones de los profesorados. El de Ciencias pasa a ser el de Matemática, Física y Cosmografía, el de Letras a Castellano, Literatura y Latín y el de Lenguas Vivas se organiza en Profesorado de Francés y Profesorado de Inglés. En 1963 se inicia la desvinculación del nivel terciario de la estructura de la escuela normal aunque la separación administrativa tuvo lugar en el año 1969. Es recién en 1981 que se abre en esa institución el Profesorado

en Filosofía, Psicología y Pedagogía. El mismo estaba destinado a formar docentes para el nivel secundario en estas disciplinas. El Plan de estudios fue puesto en marcha teniendo en cuenta el Decreto N°1159 del Ministerio de Educación de la Nación y el Decreto N°416 de 1972. En 1984 la carrera pasó a llamarse Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación.

***Segunda etapa: nuevas creaciones y re-aperturas***

A partir de los primeros años de la década de 1980, se llevó a cabo un proceso de recuperación de los regímenes de gobiernos democráticos, orientado a modificar el modelo de desarrollo imperante e iniciar un proceso de reestructuración de la economía tendiente a incorporar a la región al flujo del intercambio mundial de bienes y servicios. En relación con las carreras de Ciencias de la educación, a nivel nacional, asistimos a una etapa de consolidación. Aspecto que, de alguna manera, se refleja en el territorio provincial.

En el año 1988 reabre la carrera en el ISP N°7 de Venado Tuerto y, en el mismo año, se abre en el ISP N°4 de Reconquista. En 1990 se crea la carrera en el ISP N°3 de Villa Constitución. y años más tarde, en 1992, reabre la carrera en el ISP N° 2 de Rafaela por un año y, luego, en 1995 de manera definitiva. El plan de estudios que regía a estos profesorados era el N° 1760/88 y estaba organizado en núcleos, el título que otorgaban era el de Profesor en Ciencias de la Educación. En las carreras dictadas en Villa Constitución y Rafaela, se incorporó la orientación en Problemas de Aprendizaje.

Estas reaperturas y creaciones se dan en un contexto en donde la Argentina implementó una reforma educativa integral que modificó la estructura y el gobierno del sistema e incluyó, entre otras cosas, el proceso de transferencia de escuelas medias y terciarias a las jurisdicciones provinciales. En este marco el Instituto de la ciudad de Rosario, que hemos mencionado antes, pasó a pertenecer a la provincia en el año 1995, pasando a denominarse IES N°28 (antes era un INES).

Las transformaciones generaron preocupaciones en la comunidad educativa de Ciencias de la Educación de los institutos provinciales debido a que no fueron convocados a trabajar en una redefinición del plan de estudios, que permitiera contemplar los grandes cambios en el sistema educativo nacional y provincial, por lo que los/as docentes solicitaron una audiencia al Ministerio de Educación provincial para plantear sus inquietudes. Recién en el año 2002 se comunica el cese de horas en núcleos interdisciplinarios y se inicia la implementación del nuevo plan de estudios en el año 2003, establecido por Decreto Provincial N°260/03 (Anexo IV), en los cinco institutos superiores. La carrera pasó a denominarse en todos ellos: Profesorado para EGB 3 y Polimodal en Ciencias de la Educación. La resistencia más grande se genera en el IES N°28 de Rosario que debía abandonar la denominación de Profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación, quedando con la especialidad en Educación.

***Tercera etapa: hacia un profesorado de educación superior***

Al iniciar el Siglo XXI el Estado Nacional pretende fortalecer su lugar como articulador de políticas educativas produciéndose un conjunto de normas relevantes para la formación docente. En este contexto la política educativa santafesina, en relación con las carreras de ciencias de la educación, propone la modificación del plan de estudios aprobado por el Dto. 260/03 (Anexo IV), mediante la Resolución provincial 2025/10, que actuará como anexo. Esta nueva normativa pretende adecuarse a los encuadres del INFD, respecto a los profesorados de Educación Superior. Los cambios producidos con esta normativa fueron: modificar el título por el de “Profesor de Educación Superior en Ciencias de la Educación”, modificar las incumbencias laborales en relación con el nuevo título y extender un año la duración de la carrera reorganizando algunas unidades curriculares y agregando otras.

### **Algunas notas histórico-epistemológicas para pensar el campo disciplinar específico de la educación<sup>2</sup>**

El campo de la educación como campo disciplinar emerge a fines del siglo XIX y se institucionaliza hacia la mitad del siglo XX, orientado al estudio de los fenómenos educativos -esto es, especializado en la producción y difusión de conocimiento sobre la educación- y estrechamente vinculado a la construcción de los sistemas educativos nacionales y la necesidad de su legitimación, así como a la demanda de formación y calificación de sus agentes. Su proceso de surgimiento se caracteriza por esta tensión entre el campo científico y el campo profesional. Asimismo, es importante considerar que las Ciencias de la Educación emergen en el mismo período que las Ciencias Sociales, por lo que posee una fuerte imbricación de objetos y enfoques teórico-metodológicos con estas.

De acuerdo con los contextos sociohistóricos y a las configuraciones nacionales particulares, es posible reconocer diferentes tradiciones que han tenido más o menos fuerza y que se han disputado la naturaleza de la educación y su objeto: la de la *ciencia* de la educación, en las tradiciones alemana y anglosajona, y la de las *ciencias* de la educación, vinculada a la tradición francesa que las define como un conjunto de carácter pluridisciplinar.

En nuestro país, la institucionalización del campo de los estudios educativos, ofrece momentos diferenciados: el primero, signado por la centralidad del Estado en la constitución del campo y los inicios de su institucionalización en la Universidad; el segundo, caracterizado por una incipiente profesionalización académica en el contexto de los procesos de modernización universitaria y de la burocracia estatal; y, el tercero, cuyo rasgo principal es la reconfiguración, expansión y diferenciación

---

<sup>2</sup> Este apartado fue elaborado con la colaboración de Natalia Fattore y Paula Marini.



del campo, que comienza con el retorno a la democracia a mediados de la década de 1980 y la reapertura del debate educativo.

Estos momentos diferenciados permiten identificar, además, algunas características salientes del conocimiento en el campo educativo: hasta la primera mitad del siglo XX se observa la preponderancia del discurso totalizador de la Pedagogía, que articulaba los saberes de la filosofía y la psicología; en la segunda mitad del siglo XX se produce una creciente especialización disciplinaria que diversificó los estudios produciendo una fragmentación del campo educativo. En los últimos años se observa un retorno a inquietudes de orden filosófico más generales, así como la reactivación del pensamiento político y su capacidad para pensar horizontes plurales y posibles. En el mismo sentido, aparece con renovada vitalidad la pregunta por “lo pedagógico”, como dimensión a ser considerada para el estudio y la transformación de los procesos educativos tanto en sus formas como en sus sentidos.

Este escenario invita a poner en juego una mirada retrospectiva del *conocimiento sobre educación* producido durante el siglo XX, a potenciar la mirada crítica de las tradiciones intelectuales heredadas y revisitadas y a reconocer la nueva configuración que asume en el siglo XXI, en un escenario de mayor complejidad del estatuto del saber acerca de la educación conjugado con la permeabilidad de las fronteras disciplinares y las transformaciones en los modos de conocer y repartir del conocimiento mediados por tecnologías.

De este modo, este DCJ para la formación de los/as futuros/as docentes en Ciencias de la Educación retoma los desafíos planteados en estas últimas décadas, situando a los estudios del campo educativo en el contexto del amplio espectro de las Ciencias Sociales y recupera críticamente las tradiciones formativas que fueron y continúan siendo constitutivas del campo educativo.

### **El campo profesional de las Ciencias de la Educación**

Con intención de caracterizar el campo profesional de los/as egresados/as del Profesorado en Educación Superior en Ciencias de la Educación en los institutos de formación docente se considera en primer término que se trata de un escenario con signos de dispersión, marcado por la heterogeneidad de prácticas y las dificultades para definir ámbitos de especialización. La enseñanza en diversos ámbitos de formación de docentes fue y es el principal espacio de inserción profesional de los/as graduados/as. En los últimos años, se han sumado otras prácticas, tales como el asesoramiento, el diseño y la gestión a escala política e institucional; además, se ha dado una proliferación de prácticas profesionales que tienen lugar por fuera de las instituciones educativas y se instalaron en diferentes escenarios socioeducativos vinculados a la cultura, al sector productivo y a las experiencias socio-comunitarias. Esta diversificación del campo habilita otras posibilidades de apropiación y reinención de esas

prácticas profesionales permitiendo y favoreciendo su desarrollo en diferentes espacios que exceden lo escolar.

Como correlato de lo dicho, el campo profesional de los/as egresados/as del Profesorado en Ciencias de la Educación, ofrece un amplio abanico de posibilidades que lo tensionan y enriquecen, tales como: formación de formadores, docencia, investigación y asesoramiento pedagógico en instituciones del sistema educativo en diversos niveles y modalidades reconocidas por la Ley de Educación Nacional, así como en otras instituciones y organizaciones sociales; participación en equipos técnicos abocados al desarrollo de políticas educativas; abordaje de acciones de inclusión educativa; actuación en diversos espacios recreativos, culturales y sociales; educación de jóvenes y adultos/as en contextos laborales; espacios de formación permanente con diversos soportes y formatos. Estos nuevos lugares de inserción exceden lo escolar, ampliándose hacia ámbitos de planeamiento y gestión de políticas públicas, hacia los campos sociocultural, socio-comunitario y educativo-comunicacional (editoriales, medios y tecnologías), hacia el abordaje de problemáticas vinculadas a la salud, la educación ambiental, la formación permanente, entre otros posibles.

Por otra parte, lo escolar ha sido en las últimas décadas y continúa siendo objeto de cuestionamiento y revisión. Esto plantea la necesidad de profundizar los análisis teóricos acerca del tema y de promover alternativas creativas que recuperen experiencias y saberes sociales y culturales. Está claro que la contribución del campo de las Ciencias de la Educación a la reflexión en torno a los formatos escolares, sus límites y posibilidades, resulta crucial. En este sentido, cobra relevancia durante el trayecto formativo, la inclusión de estudios sobre experiencias alternativas de educación, análisis crítico de diversos formatos, soportes y tiempos para repensar lo escolar; la instrumentación de actividades que promuevan experiencias de índole sociocultural y comunitaria diversas –en el marco de articulaciones interinstitucionales- que propicien un volver sobre la realidad escolar con otra mirada, contribuyendo a la complejización del análisis y al reconocimiento de diversas herramientas de intervención; la recuperación de los múltiples lenguajes que componen el universo simbólico actual, integrando de este modo la dimensión estética y poética a la experiencia formativa, resignificando y posibilitando nuevas relaciones entre cultura, ciencia, artes y educación; la reflexión acerca de las diversas subjetividades, sus saberes y formas de conocer.

Esta reflexión acerca de lo educativo y lo escolar debe enmarcarse en la reafirmación del principio del Estado como garante de la educación, entendida como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía y como acción responsable para superar situaciones de injusticia. Por ello, todo análisis en torno a los mandatos históricos que configuran y atraviesan el sistema educativo se sostiene y legitima

en pos del fortalecimiento de los espacios y estrategias que, desde el campo educativo, posibiliten el ejercicio pleno de los derechos.

### **FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA**

El Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación forma docentes especializados en el campo educativo, ofreciéndoles una sólida preparación que conjuga aportes disciplinares de las Ciencias Humanas y Sociales con las disciplinas propias de las Ciencias de la Educación, centrada en la enseñanza y sus problemáticas específicas, sus diversos contextos e instituciones, el rol docente, el currículum y los sujetos, así como en las políticas y cuerpos normativos que la definen y regulan.

La carrera apuesta a la formación de profesionales comprometidos con la concepción de la educación como derecho humano fundamental, base para el acceso a la cultura y a otros derechos, con la perspectiva de género y la interculturalidad; profesionales de la educación que trabajen en pos de la inclusión, la igualdad y la justicia curricular como principios rectores de la educación; profesionales democráticos y conscientes de su tarea ciudadana.

Los/as egresados/as de esta carrera de profesorado tienen como ámbito primario de inserción profesional el ejercicio de la docencia en carreras de formación inicial docente para la educación inicial, primaria y secundaria, especialmente en las unidades comprendidas en los Campos de Formación General y de Formación en la Práctica Profesional (como generalistas). El Profesorado ofrece, además, una sólida formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria y brinda herramientas para que los/as egresados/as realicen tareas de asesoría pedagógica y gestión educativa a escala áulica, institucional y política en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, la carrera provee formación para la enseñanza, asesoría y gestión en diversos escenarios socioeducativos vinculados a la cultura, la salud, la producción y lo socio-comunitario.

Atendiendo a estas finalidades, la carrera cuenta con una formación potente en el Campo de la Formación General, que nutre los fundamentos teóricos de la reflexión educativa poniéndolos en diálogo con otras disciplinas humanísticas y sociales, que aportan a la comprensión y la crítica de las tradiciones de pensamiento y las transformaciones del mundo contemporáneo y la cultura digital.

Por otra parte, con el propósito de brindar un recorrido amplio y al mismo tiempo articulado, el Campo de la Formación Especializada se organiza en áreas que condensan los ejes principales de los conocimientos disciplinares del campo educativo y de los sujetos, buscando problematizarlos críticamente. Una apuesta fuerte de este diseño es la inclusión de unidades curriculares que abordan los diversos escenarios socioeducativos que desde hace algunas décadas integran el campo profesional de las Ciencias de la Educación. El DCJ también reconoce la necesidad de ofrecer en la formación

conocimientos y prácticas de educación mediada por tecnologías digitales poniéndola, además, como foco de análisis teórico-críticos.

### **PERFIL DEL/LA EGRESADO/A**

El o la egresada del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación deberá tener:

- un sólido conocimiento de los conceptos y teorías de las Ciencias de la Educación y sus fundamentos históricos y epistemológicos que le permita sostener una actitud investigativa permanente;
- marcos de referencia teórico-prácticos para el análisis, reflexión y producción de conocimientos acerca de las prácticas educativas en diferentes niveles, contextos y modalidades;
- conocimiento de las características de la diversidad de sujetos y los procesos de aprendizaje, desde la perspectiva de diversas teorías que integren el desarrollo del pensamiento y el lenguaje en sus múltiples formas de representación;
- compromiso con la formación integral en conocimientos y valores democráticos, éticos y estéticos para una vida con otros/as poniendo en práctica la reflexión y la capacidad crítica en el accionar pedagógico;
- identidad como experto/a de la educación, con capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, sostener su formación continua, diseñar y contextualizar sus prácticas con autonomía, producir reflexiones fundamentadas acerca de las mismas;
- capacidad para analizar críticamente, intervenir y evaluar situaciones educativas en distintos escenarios;
- capacidad para la producción de conocimiento y la comunicación científica.

### **Incumbencias profesionales**

- Ejercer la docencia en el nivel superior y específicamente en la formación inicial de docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Ejercer la docencia en el nivel secundario en las áreas y asignaturas de incumbencia en sus distintas modalidades y orientaciones.
- Ejercer la docencia y realizar tareas de planeamiento y asesoramiento pedagógico en diferentes escenarios socioeducativos;
- Diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza en diferentes contextos y escenarios.
- Asumir funciones de asesoramiento pedagógico en instituciones educativas de diversos niveles y modalidades y otras organizaciones.

- Diseñar, implementar y evaluar modelos de organización y gestión educativa.
- Diseñar, dirigir, implementar y evaluar programas y proyectos de investigación educativa.
- Coordinar e integrar equipos socioeducativos.
- Asesorar en la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas que requieran una mirada experta en términos de educación.
- Planificar, implementar y evaluar programas de formación continua para el desempeño en diferentes tareas educativas.
- Integrar equipos interdisciplinarios que tengan como funciones:
  - diseñar, elaborar, implementar y evaluar estrategias y materiales didácticos a través de diversos medios y soportes;
  - diseñar, elaborar, implementar y evaluar proyectos comunicacionales de carácter educativo;
  - elaborar, implementar y evaluar diseños y materiales curriculares;
  - elaborar, implementar y evaluar planes, programas y proyectos de carácter psico-socioeducativo;
  - diseñar, implementar y evaluar dispositivos de apoyo en términos de derecho de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones y sin discriminación;
  - diseñar, gestionar y evaluar proyectos de capacitación laboral y educación permanente.

## **ORGANIZACIÓN CURRICULAR**

Las Ciencias de la Educación constituyen un territorio articulado de conocimientos que se conforma en articulación con aportes de las Ciencias Sociales y Humanas, cuyo objeto es el estudio de asuntos educativos. Se considera la pertinencia de un modelo curricular que provea una formación disciplinar sólida -con los bagajes teóricos, problemas, particularidades epistemológicas y límites de las disciplinas- que se combine y mixture con estructuras integradoras que permitan problematizar y complejizar el objeto propio de las Ciencias de la Educación en sus múltiples dimensiones.

De esta manera, se propone la ligazón en las estructuras curriculares de instancias analíticas, donde se trabajen desarrollos específicos de cada una de las disciplinas, con momentos sintéticos, donde se propicie el intercambio entre las mismas, favoreciendo la construcción de procesos de integración tensionados e interpelados por las prácticas. Esto requiere que el DCJ combine formatos diferenciados favoreciendo una variedad más amplia de intervenciones didácticas por parte de la docencia. Esta diversificación de formatos incluye, además de las tradicionales materias o asignaturas, áreas,

seminarios, talleres y seminarios-taller, habilitando modalidades de formación más complejas que generan un involucramiento más activo por parte del estudiantado. Este planteo asume el desafío de desarrollar esquemas de acción y pensamiento que habiliten a las y los futuros docentes a enseñar de manera interdisciplinaria y a abordar los conceptos de este modo, superando la fragmentación de contenidos.

Atendiendo a lo planteado, este DCJ propone:

- Articular en las distintas unidades curriculares algunas perspectivas y ejes transversales que interpelan y movilizan las lógicas disciplinares;
- Definir el agrupamiento de las unidades curriculares que integran el Campo de la Formación Específica en áreas que integran itinerarios verticales de conocimiento dentro del trayecto formativo;
- Proponer una inter-área dentro del Campo de la Formación Específica que comprenda las prácticas investigativas;
- Organizar algunas unidades curriculares en torno a tópicos, problemas o preguntas vinculados a las prácticas docentes que traccionan la interacción recíproca y productiva entre distintos saberes disciplinares.
- Favorecer la construcción de proyectos didácticos integradores en el nivel del desarrollo o implementación del currículum a través de la distribución de cursado simultáneo de unidades curriculares afines.
- Otorgar flexibilidad y apertura a la estructura curricular mediante la inclusión de espacios de definición institucional que faciliten la vinculación entre la propuesta de enseñanza y el contexto regional, incorporando abordajes situados.

## **DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE LA FORMACIÓN EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Los lineamientos curriculares establecidos por el CFE en la Res. 24/07 establecen los diferentes campos que deben considerarse en el diseño de los planes de estudios de la formación docente: Formación General (CFG), Formación Específica (CFE) y Formación en la Práctica Profesional (CFPP).

Siguiendo la normativa federal se establece que el CFG se encuentra dirigido a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes.

El CFE comprende el estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, así como la didáctica y las tecnologías educativas particulares y las características y necesidades de los/as alumnos/as a nivel individual y colectivo y de los niveles del sistema educativo para los que se realiza la formación considerando, además, la formación para el ejercicio de la profesión en otros contextos y escenarios socioeducativos.

El CFPP se orienta al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y las aulas, así como para la participación e incorporación progresiva en distintos contextos y escenarios socioeducativos.

Es preciso señalar que el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, a diferencia de otras carreras de formación docente, se caracteriza por un solapamiento parcial entre lo previsto por la normativa para los CFG y CFE: buena parte de los saberes considerados dentro del primero para otras carreras de formación docente definen en esta carrera la especificidad de la formación. Los contenidos vinculados a la profesión docente, el sistema educativo argentino y sus dimensiones, cualidades, métodos, recursos de enseñanza, teorías del aprendizaje y características del proceso de aprendizaje, el rol docente, entre otros, se tornan medulares a la hora de definir la especificidad de este profesorado. Es decir que algunos saberes que integran la formación general en otras carreras de profesorado constituyen en ésta el objeto de estudio que define su especificidad.

Por otra parte, la propuesta curricular cuenta con perspectivas y ejes transversales que, aún cuando en algunos casos se abordan en unidades curriculares específicas, son además, contemplados en las diversas unidades curriculares que integran los tres campos de la formación. Finalmente, el DCJ incorpora dos Unidades de Definición Institucional cuya ubicación en el trayecto formativo queda a criterio de cada institución.

### **El Campo de la Formación General**

Recuperando el encuadre normativo y atendiendo a las particularidades de esta carrera, se define que el CFG incluya las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares e interdisciplinares que contribuyen a la comprensión de la subjetividad, la realidad social y el conocimiento y se oriente a brindar una sólida formación humanística que provea marcos conceptuales, interpretativos y valorativos necesarios. El mismo está conformado por unidades que asumen enfoques disciplinares e interdisciplinares. La disciplina permite desarrollar en los y las estudiantes marcos conceptuales necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos siempre orientados hacia una visión crítica y reflexiva; mientras que los abordajes interdisciplinares brindan la posibilidad de incluir tópicos o problemáticas vinculadas a la práctica docente.

De este modo, el CFG queda constituido por un conjunto de disciplinas básicas de las Ciencias Sociales y Humanas y saberes instrumentales que se distribuyen en las siguientes unidades curriculares por año de la formación:

*Primer año*

- Filosofía
- Alfabetización Académica
- Psicología
- Problemática Antropológica y Social

*Segundo año*

- Epistemología de las Ciencias Sociales

*Tercer año*

- ESI

*Cuarto año*

- Filosofía de la Cultura

*Quinto año*

- Ética y Trabajo Docente

### **Campo de la Formación Específica**

En cuanto al CFE, comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función profesional del/la Profesor/a de Educación Superior en Ciencias de la Educación. Este campo constituye el núcleo de la formación, por cuanto aporta herramientas conceptuales y metodológicas que median en la enseñanza de los saberes correspondientes al dominio de las Ciencias de la Educación, así como también en los espacios de intervención profesional para los cuales el título otorga incumbencias.

Atendiendo a la promoción de la integración de los saberes comprendidos en este campo se propone su organización en áreas de conocimiento, cuyo propósito es articular contenidos, metodologías y actividades en secuencias que se despliegan durante el cursado de varios años en el diseño curricular. De este modo, las unidades curriculares se distribuyen en cuatro áreas y un espacio inter-área.

#### *Área Histórico-Pedagógica*

El área comprende cinco unidades curriculares destinadas al estudio de los saberes pedagógicos e histórico educativos que se estructuran de modo secuencial y articulado desde el primero hasta el quinto



año de la carrera. Esta área constituye uno de los ejes estructurantes de la formación específica de los/as futuros/as egresados/as en tanto ofrece un itinerario clave y nodal para el estudio de las Ciencias de la Educación.

Pedagogía -la primera de las unidades del área- se ubica en el primer año de la carrera con el propósito de introducir a las problemáticas propias del campo educativo e introducir al mismo tiempo, desde una perspectiva epistemológica, al propio campo educativo poniendo el acento en su objeto, sus límites, sus debates constitutivos. Historia de la Educación, correspondiente al segundo año, aborda las transformaciones de las ideas y prácticas educativas occidentales que definieron aspectos centrales del proceso de escolarización a escala global, interpelando el pasado y constituyéndose así en un instrumento teórico-crítico potente para el análisis del presente. En el tercer año, la Historia de la Educación Argentina sitúa el estudio de las ideas y prácticas educativas en el contexto nacional, articulándolas con la organización del Estado y sus instituciones. Corrientes Pedagógicas Contemporáneas se ubica en el cuarto año abocándose a la revisión de las corrientes de pensamiento pedagógico más significativas para la educación durante el siglo XX y hasta la actualidad, recuperando los aportes de las unidades precedentes. La unidad pretende además poner en diálogo esos constructos teórico-prácticos con las problemáticas educativas de las que se ocuparon o de las que partieron. El recorrido del área culmina en quinto año con Pedagogías Latinoamericanas que, si bien retoma las problemáticas planteadas, así como los desarrollos históricos y teóricos abordados en las otras unidades, parte del contexto regional y aspira a dar cuenta de las vastas producciones que América Latina ha gestado en materia educativa, así como de las impugnaciones y cuestionamientos que desde esta una perspectiva descolonial se han hecho a las experiencias, teorías y políticas.

*Unidades curriculares que integran el área:* Pedagogía, Historia de la Educación, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Historia de la Educación Argentina, Pedagogías Latinoamericanas.

#### *Área Sociopolítica e Institucional*

El área incluye cuatro UC que abordan disciplinas, objetos y herramientas que, tomando los aportes de la sociología y la política a la educación, estudian las relaciones entre sociedad, educación y Estado, así como la estructura, características y gobierno del sistema educativo, las instituciones educativas y las experiencias socioeducativas.

Sociología de la Educación es la UC que presenta en el segundo año del DCJ las contribuciones teóricas más relevantes de la sociología clásica y contemporánea al conocimiento de las prácticas y estructuras educativas al tiempo que problematiza la realidad educativa vinculándola con los nuevos escenarios sociales. La UC se aboca al estudio de la función social de la escuela y las prácticas educativas. El segundo año ofrece también la unidad Políticas, Proyectos y Experiencias Socioeducativas en la que se

aborda el estudio de los escenarios socioeducativos desde el análisis de las políticas públicas así como de las agencias y organizaciones sociales y comunitarias en las que se desarrollan. Esta UC ofrece herramientas para analizar políticas, proyectos y experiencias socioeducativas así como para su formulación, diseño, implementación y evaluación.

En el tercer año del DCJ se ubica Política y Sistema Educativo, unidad que, tomando aportes de la Política Educacional, la Educación Comparada, Gestión y Administración Educacional y Economía de la Educación, se aboca al estudio de los sistemas educativos y, específicamente, del sistema educativo argentino. Se ocupa de la caracterización del sistema educativo local y de sus diferentes niveles y modalidades, revisando la normativa que regula su funcionamiento y gobierno. El cuarto año presenta Instituciones Educativas, UC que recupera lo desarrollado en las materias anteriores, situándose en la escala institucional. Esta unidad incorpora los desarrollos de los estudios institucionales, del análisis institucional, así como los desarrollos del campo de la gestión, organización y administración educativas.

*Unidades curriculares que integran el área:* Sociología de la Educación, Política y Sistema Educativo, Instituciones educativas; Políticas, Proyectos y Experiencias Socioeducativas.

*Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum*

El área aborda los campos de la Didáctica y el Currículum articulados en torno a análisis de la enseñanza, dando cuenta de su configuración histórica y sus debates epistemológicos. El área propone un recorrido central y estructurante para el campo específico de conocimiento educativo. Se compone de una secuencia articulada de unidades curriculares con formatos diferenciados que despliegan conocimientos asociados a la enseñanza, recorriendo desarrollos teóricos, políticos e instrumentales de la Didáctica y la teoría curricular que integran el núcleo central y estructurante de la formación específica del/a profesor/a en Ciencias de la Educación. La unidad curricular Didáctica y Currículum I, ubicada en primer año, propone una introducción a las problemáticas de la enseñanza, distinguiendo aspectos y abordajes de la Didáctica y el campo del Currículum. La Didáctica y Currículum II, en el segundo año de formación, propone continuar los abordajes de la Didáctica y Currículum I con el objetivo de profundizar cada aspecto de los cuerpos teóricos nodales de campos aspirando a problematizarlos en su relación con la práctica educativa.

En el Seminario-Taller propuesto para el tercer año de estudios se hace foco en las didácticas específicas de diferentes áreas del conocimiento articulando el análisis de los diseños curriculares, así como de propuestas integradoras de enseñanza para los diferentes niveles del sistema educativo. La unidad correspondiente al cuarto año prevé el estudio de las tecnologías y su relación con la educación, contemplando el análisis y la producción de materiales didácticos para diferentes entornos y soportes de

enseñanza. Finalmente, en el quinto año se ubica un Seminario destinado específicamente al estudio de la formación docente, ámbito específico de inserción profesional de los/as egresados/as.

*Unidades Curriculares que integran el área:* Didáctica y Curriculum I, Didáctica y Curriculum II, Didáctica y Curriculum III: Seminario-Taller de Didácticas Específicas, Curriculum y Didáctica IV: Tecnología y Educación, Seminario de Formación Docente.

#### *Área de los Sujetos y el Aprendizaje*

El área condensa el estudio de los sujetos y la subjetividad, los aprendizajes y el desarrollo humano, atravesados por los histórico, lo social y lo cultural, en directa vinculación con los procesos educativos. Comprende cinco unidades curriculares que despliegan estos contenidos y recupera los aportes de la UC Psicología, correspondiente al CFG, ubicada en el primer año. En el segundo año Psicología Educativa, recoge los aportes del campo de la psicología a la educación y el estudio del aprendizaje y el desarrollo, revisando perspectivas diversas y problematizando desde estos aportes el análisis de los procesos educativos, vinculares e institucionales.

La UC Orientación Educativa se ubica en el tercer año de la carrera y aborda el estudio teórico-práctico de los dispositivos de asesoría pedagógica, orientación y acompañamiento educativo en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo, así como en otros escenarios socioeducativos.

Sujetos de la Educación I y II aportan conocimientos específicos referidos a los sujetos de los diferentes niveles del sistema educativo así como de otros espacios de inserción e intervención profesional desde una perspectiva que articula los saberes psicológicos con análisis históricos, sociales y culturales. Sujetos de la Educación I se ubica en el tercer año del DCJ y se propone revisar los modos de configuración de las infancias y adolescencias en contextos determinados, las formas de producción de subjetividad en el marco de sociedades que asisten a profundas y vertiginosas transformaciones en diversos ámbitos. Sujetos de la Educación II se centra en el análisis de las juventudes y aduleces, destinatarias de las propuestas de formación docente que constituyen el ámbito de inserción privilegiado de los/as egresados/as de la carrera, tomando aportes de los enfoques psicológicos y socioantropológicos recientes que muestran la necesidad de desnaturalizar la construcción de la juventud y el paso a la adultez, reconociendo sus condicionantes históricos y contextuales.

La UC Sujetos, Derechos e Inclusión asume el enfoque de los derechos humanos para abordar la complejidad y necesidad de los procesos de inclusión en vinculación con la crítica a los sistemas educativos modernos y los modos de conceptualizar y nombrar las discapacidades.

*Unidades curriculares que integran el área:* Psicología y Educación, Orientación Educativa, Sujetos de la Educación I y Sujetos de la Educación II, Sujetos, Derechos e Inclusión.

#### *Inter-área de la Investigación Educativa*

La investigación educativa constituye una de las bases de la formación de docentes en tanto aporta al trayecto de la formación inicial, acompañando con herramientas que permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento acerca de la educación, pero al mismo tiempo coadyuva a la formación profesional permanente de los/as futuros/as profesores/as, brindándole saberes que le posibiliten el ejercicio crítico y reflexivo de la profesión.

El espacio entre áreas se aboca a brindar los conocimientos relativos a la formación en investigación que posibiliten adentrarse en la complejidad de los procesos educativos y que propicien procesos de objetivación de las propias prácticas. La formación en investigación contribuye al perfil del/a egresado/a brindándole herramientas para el diseño e implementación de proyectos de investigación y, fundamentalmente, para la producción de conocimientos en el campo educativo y socioeducativo.

*Unidades curriculares que la integran:* Investigación educativa I y II.

Distribución de las unidades curriculares del CFE por año de la formación:

*Primer año*

- Pedagogía
- Didáctica y Currículum I

*Segundo año*

- Historia de la Educación
- Didáctica y Currículum II
- Sociología de la Educación
- Psicología Educacional
- Políticas, proyectos y experiencias socioeducativas

*Tercer año*

- Historia de la Educación Argentina
- Sujetos de la Educación I
- Política y Sistema Educativo
- Orientación Educativa
- Didáctica y Currículum IV
- Investigación Educativa I

*Cuarto año*

- Corrientes Pedagógicas Contemporáneas
- Instituciones Educativas
- Sujetos de la Educación II
- Didáctica y Currículum IV: Tecnologías y Educación

- Investigación Educativa II

*Quinto año*

- Pedagogías Latinoamericanas
- Formación Docente
- Sujetos, Derechos e Inclusión

### **Campo de Formación en la Práctica Profesional**

El CFPP se define como una estructura que vertebra y articula los desarrollos del CFG y CFE, apuntando a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en entornos de actuación vinculados a las incumbencias del título, a través de experiencias reflexivas sobre el universo material, simbólico e imaginario de la profesión. Las prácticas profesionales se conciben como prácticas sociales, esto es, como prácticas que se construyen socialmente en la intersección entre agentes y estructura, historia y condiciones objetivas de producción de determinada acción. Por tanto, requieren de procesos de interpretación crítica sobre los supuestos que las orientan.

Por otro lado, los espacios de actuación profesional emergen como espacios de producción y circulación de saberes y para poder habitarlos reflexivamente es necesario generar instancias de problematización y análisis durante la formación inicial. En este sentido, el posicionamiento epistemológico desde donde se articulan las diferentes tareas y propuestas destinadas a los/as estudiantes avanza hacia una perspectiva que permita considerar la multiplicidad de convergencias posibles, la búsqueda de nuevas lecturas para dar cuenta de un objeto captado, pensado y construido como complejo.

En el marco de lo expuesto, las prácticas durante la formación inicial del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, son pensadas como experiencias relevantes que permiten a los/as estudiantes: conocer y explorar los diversos y posibles ámbitos de desempeño profesional; realizar una tarea reflexiva sobre los propios saberes profesionales que se van construyendo en los diferentes contextos de actuación; reconocer este tramo de la formación como ‘pasaje identitario’ en tanto inaugura el camino a próximas adscripciones profesionales a través de las primeras experiencias de socialización profesional; reflexionar sobre los propios modos de actuar así como sobre las propias representaciones acerca de la responsabilidad ético-política de la tarea de educar y analizar las relaciones vinculares que establecen con las y los otros/as.

Se propone un trayecto que se extiende a lo largo de la carrera, considerando una secuencia formativa espiralada que aborda de manera progresiva las prácticas profesionales en diversos contextos. A través de talleres, desde el primero al último año, se proponen diferentes dispositivos de aproximación,

inmersión e intervención en los diversos escenarios educativos y escolares, finalizando con la residencia docente en el último año. Uno de los principales desafíos del diseño curricular es ofrecer un trayecto de práctica que dé cuenta de las diversas funciones del campo profesional a nivel institucional y macro-político en el marco del sistema educativo así como en diferentes escenarios socioeducativos.

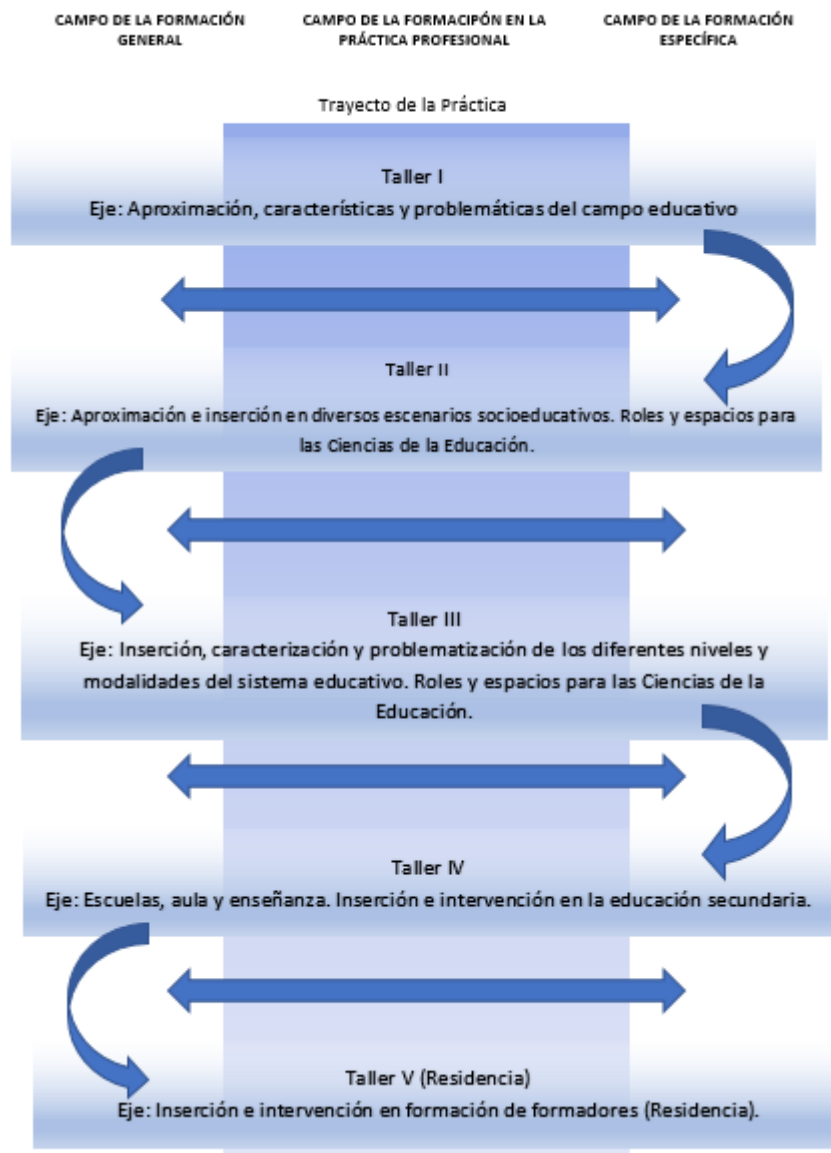
El presente diseño propone un recorrido espiralado que abarca procesos de:

- **aproximación reflexiva**, a través de diversas opciones que propician la caracterización de los posibles escenarios de actuación profesional;
- **inmersión reflexiva**, instancia en la cual los estudiantes realizan experiencias de inserción en algunos de estos escenarios y efectúan análisis y reflexiones a partir de ellas;
- **intervención, reflexión y objetivación**, que implican el diseño y la implementación de proyectos y acciones específicas vinculadas al quehacer profesional.

Atendiendo a esto, se propone comenzar en primer año aproximaciones a la diversidad de escenarios que caracterizan el campo educativo, tanto escolares como no escolares. En segundo año se prevé realizar experiencias de inserción en diferentes escenarios socioeducativos. En tercer año se realizan experiencias de inserción en escenarios escolares diversos, contemplando diferentes niveles y modalidades, con énfasis en la educación inicial y primaria. En cuarto año se dispone una profundización de esa inserción con experiencias de intervención en diversos roles y funciones, además de la práctica de la enseñanza, en instituciones de educación secundaria. En quinto año se plantea una experiencia de intervención y práctica docente intensiva (residencia) en la formación de formadores.

Las unidades curriculares que comprende este campo son:

- Taller de Prácticas Educativas I (primer año)
- Taller de Prácticas Educativas II (segundo año)
- Taller de Prácticas Educativas III (tercer año)
- Taller de Prácticas Educativas IV (cuarto año)
- Taller de Prácticas Educativas V (quinto año)



### Perspectivas y ejes transversales en la propuesta de formación

Las perspectivas que integran, nutren y permean todo el DCJ son las de Derechos Humanos, Género e Interculturalidad. Estas perspectivas enmarcan todos los campos de la formación. Por otra parte, el DCJ se encuentra atravesado de modo transversal por los siguientes ejes: Educación Sexual Integral, Alfabetización Académica y Digital y Educación Ambiental Integral.

La consideración de estas perspectivas y ejes transversales se enmarca en las políticas educativas y curriculares de la jurisdicción, en línea con la normativa y las políticas desarrolladas a escala federal y

nacional. Por otra parte, se trata de una agenda de cuestiones que vinculan el currículum de la formación docente con las problemáticas relevantes del contexto y la época.

Al respecto, cabe mencionar que la **perspectiva de los derechos humanos** se ha consolidado en los últimos decenios como parte sustantiva de la cultura democrática en nuestra región, constituyéndose en la base de programas político-educativos, la misma se encuentra respaldada, por otra parte, en instrumentos jurídicos internacionales y nacionales. El presente diseño curricular se estructura en torno a esta perspectiva desde la que parten y articulan los demás ejes transversales y que recorre de manera global e interdisciplinaria la totalidad de la malla curricular. Los derechos humanos se trabajan desde un abordaje histórico y social, de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y prácticas docentes teniendo en cuenta los contextos históricos, políticos, culturales, sociales, económicos y normativos. Además, esta perspectiva resulta significativa para pensar el rol integral de la escuela, los/as docentes y de diversas instituciones educativas; el espacio propicio para la convivencia democrática, habilitante para la consolidación de derechos individuales y colectivos, ligando dichos procesos a la construcción de la memoria colectiva de nuestro pasado reciente para pensar una tarea educativa promotora de ciudadanía creativa, crítica, inclusiva, igualitaria y plural. Por otra parte, la **perspectiva de género** constituye una lente crítica para visibilizar y analizar las relaciones sociales desde una mirada histórica y cultural que posibilite identificar prejuicios y estereotipos en relación con lo considerado como lo masculino y lo femenino. Es fundamental que el estudiantado reconozca que las expectativas, roles y mandatos culturales que distintas sociedades construyen para varones y mujeres, en cada momento histórico y contexto determinado son producto de interacciones sociales que se van dando en diferentes instituciones: familias, escuelas, clubes, medios de comunicación. De este modo, se torna necesario analizar de modo crítico las instituciones por las que se transita cotidianamente.

Con respecto a las instituciones educativas, es menester recordar que han sido transmisoras de ideas, y en ellas históricamente se han llevado a cabo ciertos procesos de socialización de género atravesados por una “concepción natural del ser varón y ser mujer”. Esta operatoria no se encuentra exenta de violencia simbólica, generada por la desigualdad asimétrica de las relaciones de género que la escuela reproduce.

La perspectiva de género, se complejiza con los aportes teóricos de la interseccionalidad. Esta es una lente analítica crítica que posibilita abordar en profundidad los diferentes entrecruzamientos que condicionan la vida social de las personas: género, edad, discapacidad, etnia, clase social, territorialidad, entre otros. Vivimos en una sociedad que mira al mundo desde una escala jerárquica que naturaliza privilegios, desigualdades y vulnera los derechos humanos. Por ello, el análisis interseccional permite



problematizar cómo se superponen diferentes sistemas de opresión, tales como el sexismo, el capacitismo, el clasismo, el racismo, el edadismo, y también visibilizar de manera concreta los efectos que éstos tienen en la vida cotidiana de los sujetos.

En suma, la interseccionalidad es una herramienta analítica potente ya que muestra cómo se construyen socialmente discursos y prácticas discriminatorias. En el campo de la educación brinda aportes fundamentales para pensar y proyectar la enseñanza y los aprendizajes de un modo situado.

La **ESI** se sustenta en la perspectiva de género y diversidad y el enfoque de derechos humanos para garantizar derechos, entre ellos se destaca la igualdad de trato y oportunidades en todas las esferas de la vida social. El desafío de esta propuesta transversal es asumir la dificultad y la necesidad de que se visibilicen en el trayecto de la formación que propone el DCJ, de tal manera que exprese la perspectiva de género desde una construcción política y ética, donde deje de lados las individualidades y plantee el acto pedagógico desde la construcción de conocimientos colectivo, entendiendo así la constitución subjetiva de las sexualidades como un hecho social y cultural. La incorporación de la perspectiva de género y diversidad, el enfoque de derechos y la concepción integral de sexualidad aportaron nuevas miradas teóricas epistemológicas para interpelar los contenidos escolares, así como las relaciones fragmentarias, que muchas veces, se establecen entre y desde las disciplinas. Por todo ello, la implementación de la ESI en el DCJ y en las instituciones educativas enmarca un conjunto de saberes e interpelaciones disciplinares que, necesariamente, requieren de un abordaje transversal.

En este sentido, la transversalización de la ESI requiere que cada espacio curricular incluya contenidos significativos desde la perspectiva de género y diversidad, y a la vez, implica una crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias, crítica no siempre presente en los respectivos campos disciplinares. En muchas ocasiones, las fuentes académicas del currículum escolar operan generando resistencias para cualquier proyecto de ESI.

En otro orden, en las últimas décadas se han sancionado un conjunto de leyes y normativas que postulan el reconocimiento de la diversidad y promueven la generación de propuestas de **educación intercultural**. Tanto la Ley de Educación Nacional como diversos decretos y resoluciones de nuestra provincia, enmarcados en aquella, son una referencia concreta de cómo se ha ido instalando la discusión sobre una educación intercultural en nuestro país.

La **perspectiva intercultural** supone el reconocimiento de las múltiples inscripciones culturales de los sujetos que involucran identificaciones vinculadas al género, las generaciones, la nacionalidad, la clase, lo étnico. En este sentido, esta propuesta para la formación docente en Ciencias de la Educación asume como eje transversal la perspectiva intercultural, partiendo del reconocimiento de la existencia -tanto en los ámbitos escolares como fuera de ellos- de diferentes colectivos con identificaciones culturales

diversas. Asimismo, debe indagar y develar las modalidades a través de las cuales algunos conjuntos sociales tienen la capacidad de instalar sus concepciones de mundo como hegemónicas en desmedro de otras perspectivas a las que se considera “inferiores” o vinculadas a lo inculto, lo incorrecto, lo atrasado. La revisión crítica de los diferentes mecanismos que se ponen en juego en el mundo de las relaciones sociales articulando diferencias y desigualdades, es una tarea insoslayable al momento de posicionarse desde un enfoque intercultural.

Un abordaje intercultural supone también romper con ideas monolíticas acerca de las culturas e identidades, desde las cuales se sostiene que los atributos y tradiciones de determinados grupos permanecerían inmutables a lo largo del tiempo. Las concepciones esencialistas y ahistóricas de lo cultural trasladadas al mundo escolar han obstaculizado seriamente los procesos educativos y el papel que se puede desempeñar desde las prácticas docentes.

Sostener un enfoque intercultural que considere el diálogo, visibilizando y cuestionando sus asimetrías, implica aceptar que el desconcierto inicial que provoca el intercambio entre diversidades no es un obstáculo sino el motor para construir una progresiva comprensión y conocimiento mutuo. En este sentido, fomentar el diálogo entre saberes propicia tanto examinar lo propio como reconocer e integrar, de manera no subalternizada, aquellos conocimientos construidos a lo largo de su experiencia histórica por otros conjuntos sociales. La transversalidad en el currículum de la perspectiva intercultural implica ofrecer al estudiantado materiales y situaciones diversas que les permitan reconocer distintas maneras de ser y estar en el mundo, cuestionar y analizar las jerarquías establecidas en torno a diferentes inscripciones culturales, para, de esta manera, habilitar explicaciones más complejas y enriquecedoras de las realidades socioeducativas en particular y humanas en general.

Por otra parte, la sanción de la Ley de **Educación Ambiental Integral** propone su implementación como una política pública nacional, estableciendo el derecho a su acceso en todo el territorio nacional, con las particularidades y adecuaciones en cada jurisdicción, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Dicho marco jurídico, que condensa normativas anteriores, y recupera debates y tensiones históricos y actuales, propone profundizar desarrollos curriculares vinculados con el eje de Salud y Ambiente, invitando a una construcción permanente con contenidos temáticos específicos y transversales en el proceso educativo, como formador de una conciencia ambiental y ciudadana.

En consonancia con las discusiones en las últimas décadas, la **cuestión ambiental** fue adquiriendo presencia en la agenda política a nivel mundial, como asunto socialmente problematizado, multiplicándose las acciones gubernamentales nacionales e internacionales, las investigaciones científicas, las prácticas educativas y las manifestaciones sociales que expresan una creciente

conflictividad en relación al acceso, la disponibilidad, la apropiación, la distribución y la gestión de los recursos naturales.

El ambiente aparece en este contexto como emergente de época que es necesario resignificar y comprender desde una perspectiva sociocultural. Siendo resultante de la articulación de procesos de orden natural y social, dinamiza sistemas ecológicos, tecnológicos, productivos, políticos, sociales y culturales problematizando los fundamentos sobre los cuales se construyeron la sociedad y el conocimiento moderno, mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto característicos del proceso de globalización. Esta concepción impulsa la producción de conocimiento fundado en una nueva racionalidad social basada en principios de sustentabilidad, justicia social y democracia. En este sentido, se reconoce la centralidad de la cuestión ambiental, la complejidad del ambiente y el valor estratégico y ético de la EAI en un contexto de aceleración de los procesos de degradación y deterioro del ambiente, siendo un tema central para las jóvenes generaciones que las moviliza en la búsqueda de proyectos sociales más justos, igualitarios y sostenibles.

El DCJ considera el tratamiento de la EAI en un formato transversal, promoviendo la integración de saberes a través del desarrollo de prácticas educativas, la aproximación crítica a los problemas sociales emergentes y una implicación activa frente a ellos, en el marco de su formación como sujetos políticos capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad más justa. El requerimiento de un abordaje transversal de los problemas ambientales se justifica además por el hecho de que involucran saberes tanto del ámbito social de la realidad, como así de la naturaleza y los entramados múltiples entre ambos aspectos. Estratégicamente, implica superar la parcelación de los contenidos, articulando diversas disciplinas que necesariamente deberán actualizarse en función de los requerimientos que surgen. En tanto problemas complejos, las cuestiones ambientales solicitan un abordaje interdisciplinario que contemple la multidimensionalidad que los caracteriza.

Asimismo, es menester atender la diversidad de los procesos locales, priorizando su articulación en el DCJ como parte de los temas emergentes que requieren conocimiento crítico, toma de posición y/o definición, dada su relevancia en el ámbito social. Resulta posible así situar críticamente los problemas en el marco de los procesos estudiados y establecerlos en un sistema de relaciones que les otorgue significado; retomar criterios de enseñanza en EAI ligados a valores y a la función social de la escuela; y problematizar la realidad social a partir de ejes vertebradores teniendo en cuenta las categorías de análisis del área y los conceptos estructurantes de la misma.

Siendo un tema controvertido, su abordaje supone la confrontación con las más diversas concepciones sobre la temática, incitando la capacidad crítica y argumentativa de los grupos y sujetos/as, y en tanto *potencia* ético-política, inspira prácticas pedagógicas novedosas y emancipadoras.

Finalmente, el reciente proceso de masificación del nivel superior ha puesto en evidencia la necesidad de configurar una serie de estrategias institucionales de acompañamiento en función de garantizar el acceso y la participación en las prácticas orales, escritas y lectoras propias de los trayectos formativos del estudiantado y de su posterior desenvolvimiento profesional. La **alfabetización académica** justifica su transversalidad en función del hecho de que la especificidad disciplinar, la producción, la transmisión y la circulación de saberes se organizan en función de las lógicas discursivas y los modos de decir propios de cada campo disciplinar. La visibilización del carácter propiamente discursivo que adquieren los saberes en sus respectivos dominios requiere una toma de distancia que permita identificar modos de leer, hablar y escribir particulares, constreñidos por los soportes materiales que, no solo los vehiculizan sino que también inciden en la construcción de sentidos, y subsumidos a las esferas de actividad humana en las que tales prácticas se sostienen. En consonancia con esto, la alfabetización académica entronca con la alfabetización digital en la medida en que la construcción y la circulación de saberes se encuentra mediada por entornos virtuales que, requieren un abordaje crítico enfocado en un conjunto de aspectos entre los que se destacan los motores y criterios de búsqueda, la fiabilidad de las fuentes, la producción y edición de textos y los modos de leer.

### **Unidades de Definición Institucional**

El DCJ prevé la inclusión de Unidades de Definición Institucional (UDI) que posibiliten perfilar los rasgos propios que otorgan identidad institucional a cada establecimiento en relación con intereses propios del contexto y las demandas del territorio. Puede tratarse de enfoques teóricos o abordajes metodológicos emergentes, desarrollos disciplinares diversos que convergen y se articulan en torno a problemáticas particulares, o de configuraciones de la especialidad en contextos de aplicación específicos. Para permitir que las instituciones impriman el carácter identitario que las tradiciones particulares, los desarrollos académicos y los contextos determinan, la pertenencia de esta unidad a un campo de conocimiento u otro se flexibiliza, pudiendo corresponder a cualquiera de ellos alternativamente, razón por la cual el cómputo de la carga horaria puede establecerse por fuera de aquellos. Cada institución establecerá además si la UDI tiene permanencia o variabilidad anual. Tampoco se indica a qué año del DCJ corresponden aunque se sugiere situarlas en el último tramo. Se presenta un repertorio de posibilidades y sugerencias, pudiendo la institución tomarlas o no, de acuerdo con las necesidades y posibilidades institucionales y en relación con las demandas del contexto:

- Filosofía de la Educación
- Teatro, Educación y Formación Docente
- Cine, Educación y Formación Docente

- Educación en Contextos de Encierro
- Filosofía con niños/as
- Educación y Ruralidad
- Experiencias Interculturales en Educación
- Idiomas (en caso de optar por la enseñanza de un idioma se sugiere destinar dos UDI al mismo idioma distinguiendo niveles I y II)

### **CARGA HORARIA POR CAMPO**

Campos de la Formación	Horas cátedra	Horas reloj	Porcentaje c/UDIs	Porcentaje s/ UDIs
Campo de la Formación General	1024	682,66	22,22	23,53
Campo de la Formación Específica	2560	1706,66	55,56	58,82
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	768	512	16,66	17,65
UDIs s/c	256	170,66	6,56	—
Total carrera	4608	3067,98	100%	—

### **DEFINICIÓN DE LOS FORMATOS CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA**

El DCJ prevé formatos diferenciados para las UC considerando la estructura conceptual, la finalidad formativa y las consideraciones metodológicas de cada una de ellas. Se entiende por unidad curricular (UC) a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

#### *Materia o Asignatura*

Es un formato que se aboca a la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Se caracteriza por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional y no dogmáticos. Asimismo, este formato permite abordar el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional.

#### *Taller*

Este formato se orienta a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional promoviendo la resolución práctica de situaciones altamente relevantes para la formación docente. El

desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Las capacidades que se incluyen en el ámbito de un taller son de diverso orden: lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos -escolares y socioeducativos-, para proyectos de integración interdisciplinaria, etc. Además, apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

#### *Seminario*

Instancia académica 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. Permite el cuestionamiento del pensamiento práctico y el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Se sugiere organizarlos por temas o problemas.

#### *Seminario-Taller*

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

#### *Prácticas educativas*

Actividades de participación progresiva en el ámbito de las prácticas educativas en instituciones educativas y en diversos escenarios socioeducativos. Cobra especial relevancia la tarea mancomunada de tanto con los/as profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas como con responsables profesionales de espacios socioeducativos y los/as profesores/as de prácticas de los Institutos Superiores. Estas unidades curriculares representan la posibilidad concreta de asumir los diversos roles profesionales, de experimentar con proyectos educativos de diversas instituciones y organizaciones.

Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis crítico y reflexivo de las prácticas.

### ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN

PRIMER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
FILOSOFÍA	4	128	MATERIA
PSICOLOGÍA	4	128	MATERIA
PROBLEMÁTICA ANTROPOLÓGICA Y SOCIAL	4	128	MATERIA
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	4	128	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
PEDAGOGÍA	4	128	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM I	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICAS EDUCATIVAS I	4	128	TALLER
TOTAL	28	896	

SEGUNDO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	4	128	MATERIA
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4	128	MATERIA

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	4	128	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM II	4	128	MATERIA
POLÍTICAS, PROYECTOS Y EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVOS	4	128	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICAS EDUCATIVAS II	4	128	TALLER
TOTAL:	28	896	

TERCER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	4	128	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	4	128	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM III	4	128	SEMINARIO-TALLER
POLÍTICA Y SISTEMA EDUCATIVO	4	128	MATERIA
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN I	4	128	MATERIA
ORIENTACIÓN EDUCATIVA	4	128	MATERIA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4	128	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICAS EDUCATIVAS III	4	128	TALLER
TOTAL:	32	1024	

CUARTO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			



FILOSOFÍA DE LA CULTURA	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS	4	128	MATERIA
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	4	128	MATERIA
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN II	3	96	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM IV: TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN	3	96	MATERIA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4	128	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICAS EDUCATIVAS IV	6	192	TALLER
TOTAL:	28	896	

QUINTO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
ÉTICA Y TRABAJO DOCENTE	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
PEDAGOGÍAS LATINOAMERICANAS	3	96	MATERIA
FORMACIÓN DOCENTE	4	128	SEMINARIO
SUJETOS, DERECHOS E INCLUSIÓN	3	96	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICAS EDUCATIVAS V	6	192	TALLER
TOTAL:	20	640	

UNIDADES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL			
	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	FORMATO CURRICULAR
UDI 1	4	128	

UDI 2	4	128	
TOTAL:	8	256	

## PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

---

### PRIMER AÑO

---

#### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

##### Alfabetización Académica

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

##### Finalidades formativas

Alfabetización académica se proyecta como un espacio para la construcción de saberes y haceres relativos a las prácticas lingüístico-discursivas orales y escritas de la formación docente, de nivel superior y de los ámbitos de desempeño profesional en las Ciencias de la Educación. Involucra la visibilización, reflexión y el trabajo en los géneros y en las prácticas discursivas especializadas con la finalidad de acompañar y garantizar los trayectos formativos del estudiantado.

Inserto en el CFG del primer año de estudios, asume el formato taller, y propone el trabajo con el habla, la escucha, la lectura y la escritura desde una perspectiva teórico-práctica que contribuya a la formación del estudiantado en las habilidades necesarias para afrontar las tareas que impone el tránsito por el

profesorado y el desempeño profesional futuro. Promueve la visibilización de la lectura, la escritura y la oralidad en tanto prácticas situadas, inescindibles de los espacios disciplinares en que tienen lugar. Por ello, articula, en sentido horizontal con las unidades curriculares de la formación general, pero, fundamentalmente, con las unidades del CFE y del CFPP del primer año, en la medida en que, en el trabajo colaborativo y consensuado con estas, se aborde la especificidad de los discursos que circulan en cada campo de conocimiento. En sentido vertical, el taller se orienta a la construcción de un conjunto de recursos y herramientas que permitirán a los y las estudiantes comprender e indagar los discursos en relación con las lógicas que los gobiernan, de manera que, en el trabajo sobre la especificidad propia de cada uno de los espacios que constituyen el plan de estudios, logren desempeñarse adecuadamente en las prácticas de lectura, escritura y oralidad, así como también descubrir el sentido político y epistémico de la escritura en sus trayectos formativos.

Hablar, leer y escribir constituyen prácticas sociales, culturales e históricas, determinadas por las esferas de la actividad humana, en el seno de las cuales se determinan las lógicas y las convenciones de cada uno de los discursos que aquellas proyectan. Esto significa que cada campo disciplinar configura sus propios géneros discursivos y con ello, sus modos de leer, de decir y de producir conocimiento. En ese marco, la literacidad académica entendida como el conjunto de prácticas de acceso a los géneros discursivos supone, por un lado, la indagación en las determinaciones contextuales y culturales que atraviesan los discursos; y en ese sentido, resulta relevante advertir el dialogismo, los consensos y las tensiones que ponen en contacto las distintas tradiciones teóricas en un mismo campo del saber, así como también diferenciar a estos últimos a partir de la identificación de sus alcances y de sus límites en relación con el tipo de problemáticas que abordan. Por otro lado, interesa indagar en aquellas marcas lingüísticas y textuales que bajo la determinación de distintos soportes, materializan los discursos en textos orales y/o escritos.

En el campo de la formación docente, las prácticas de lectura y escritura abarcan modos de apropiación del conocimiento particulares, así como también modos de pensamiento disciplinar. Leer, escribir, hablar permiten configurar modos de apropiación y de transformación de los saberes, para hallar formas apropiadas, adecuadas que habiliten su transmisión. En ese marco, la literacidad académica debe orientar en la identificación de las tensiones entre las prácticas letradas académicas y otras prácticas vernáculas en el proceso de desarrollo y *enculturación* de los estudiantes, en tanto participantes de una comunidad de formación disciplinar. Los discursos que circulan en las prácticas formativas constituyen formas híbridas, en la medida en que presentan propiedades de los discursos a los que se intenta acceder y a la vez manifiestan la emergencia y el funcionamiento del sujeto del discurso. El acceso y la participación en las prácticas discursivas de una determinada disciplina traza un proceso que pone en evidencia las

tensiones propias que los sujetos atraviesan en su constitución como lectores y escritores en un campo dado. En función de ello, desde el taller de Alfabetización Académica deben poder leerse esas tensiones no en términos de errores sino como marcas de subjetivación discursiva.

Es preciso destacar la función de las nuevas tecnologías y la relevancia de la alfabetización digital en su relación con la alfabetización académica. Su convergencia destaca el hecho de que los soportes materiales imprimen constricciones, gobiernan la lectura y la escritura, construyen sentidos. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información se imponen no solo como herramientas para la resolución de tareas, sino fundamentalmente como los medios a través de los cuales se enseña, se aprende y se construyen saberes. Esos medios no son, en absoluto, neutrales. Al contrario, responden a distintos intereses y deben constituirse en objeto de análisis en la medida en que inciden y orientan en la generación de sentidos. Asumir los desafíos que implica la literacidad en un mundo digital supone no solo la enseñanza de las tradicionales herramientas para el procesamiento y la edición de textos, sino que obliga a la construcción de una serie de criterios de búsqueda, selección, jerarquización y tratamiento de materiales en la web, así como también requiere de la formación en el diseño de contenidos digitales con sentido crítico y ético.

### **Ejes de contenidos**

*Géneros discursivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

Contextos de producción discursiva: enunciado, enunciador, enunciatario. Oralidad y escritura. Los discursos del campo de las Ciencias de la Educación. Red de géneros. Géneros de expertos y géneros de formación. Tradiciones discursivas. Dialogismo y heterogeneidad enunciativa. Texto y discurso. Texto y paratexto. Modos de organización discursiva: la narración, la descripción, la argumentación y el diálogo.

*Leer para aprender, leer para enseñar.*

La lectura como práctica cultural. Propósitos de lectura. Leer, comprender, interpretar. Lectura extractiva, lectura reflexiva y crítica. Leer en la era digital: el hipertexto. La obtención y el tratamiento de los datos. Polifonía: identificación de citas abiertas y citas encubiertas, de referencias y de fuentes bibliográficas. La narración, la explicación y la argumentación en los textos especializados: recursos explicativos y argumentativos. Soportes de lectura: herramientas para la lectura de textos digitales. Uso de diccionarios.

*Escribir para aprender, escribir para enseñar.*

La resolución del problema retórico en las prácticas de escritura: situación comunicativa, propósitos de escritura, definición del lector. Escribir e investigar. La escritura como práctica para decir el conocimiento y la escritura como práctica transformadora del conocimiento. La definición y redacción

de la problemática y del problema de investigación. Dialogismo y heterogeneidad enunciativa en el discurso de especialidad: la inclusión de citas y fuentes bibliográficas. La inclusión de datos y el establecimiento de *corpus*.

La escritura como proceso: planificación, textualización y revisión. Articulación de la voz ajena y la voz propia. Narrar, explicar, describir y argumentar en los géneros de formación. Herramientas digitales para la escritura y la edición de textos.

*Hablar y escuchar para aprender, hablar y escuchar para enseñar.*

Géneros discursivos orales. La exposición oral. El diálogo en la entrevista. Elementos cinésicos y proxémicos. Elementos paraverbales de la oralidad. Herramientas digitales para el acompañamiento de la exposición oral.

*Enseñar y aprender en entornos digitales.*

La web como herramienta para la búsqueda del material. Selección del material. Fiabilidad de las fuentes. Búsqueda avanzada y motores de búsqueda académica. Criterios para la evaluación de resultados hallados en la web. Recursos educativos abiertos (REA). Derechos de autor y licencias abiertas. Repositorios y portales para encontrar REA.

Escritura colaborativa. Soportes de lectura y herramientas para la escritura y la edición de textos, y para el acompañamiento de la exposición oral: procesadores de textos, gestores de referencias bibliográficas. Protocolos para citar la bibliografía.

Las plataformas digitales de aprendizaje: canales de comunicación. Convenciones escriturarias. El correo electrónico. Envío de archivos adjuntos

*Discurso, gramática y normativa.*

Lectos y registros. Variedad estándar, corrección, adecuación y gramaticalidad. Nociones básicas de gramática: la oración, clases de palabras, léxico especializado, concordancia nominal y verbal. Las unidades de análisis del discurso: enunciación y enunciado. Deixis. La inscripción de la persona en el discurso. Recursos de impersonalización: tercera persona, voz pasiva, nominalizaciones. Relaciones interpersonales, cortesía y modalización. Recursos lingüísticos-discursivos para la inclusión de la voz ajena: verbos de decir, paráfrasis y reformulación. Marcadores discursivos. Normativa ortográfica. Marcas de puntuación.

### **Orientaciones metodológicas**

La presente propuesta ofrece un recorrido focalizado en la noción de género discursivo, y ello supone el planteo de una didáctica de la alfabetización académica que contemple distintas dimensiones.

Primero, se trata de una práctica situada, con fines específicos. Los textos orales y escritos que se constituyan como objeto de análisis y/o se produzcan en el marco de este espacio deberán, por lo tanto,

articular con la especificidad de la carrera, adecuarse a sus contextos de producción, responder a los intereses formativos de la carrera, y a los objetivos que los y las estudiantes deben cumplir. La formación en la literacidad académica responde a la necesidad de garantizar las trayectorias formativas del estudiantado a partir de la construcción de saberes lingüístico-discursivo que atraviesan, de diversas maneras, la totalidad de las prácticas del nivel superior y las que sucedan luego en el desempeño profesional de quienes obtengan la titulación. Sugerimos el trabajo colaborativo y consensuado con otras áreas curriculares para la planificación de una propuesta que habilite y promueva abordajes interdisciplinarios, a la vez que contribuya a la comprensión de la alfabetización académica no como un mero instrumento sino como un proceso con sentido epistémico y político.

Segundo, requiere de una articulación entre los distintos planos que configuran el texto: la selección de recursos lingüísticos (tiempos verbales, léxico especializado, persona gramatical, díatesis y otras estructuras sintácticas) no puede escindirse del problema retórico de que se trate, es decir, de los objetivos propuestos, del contenido a trabajar, del género elegido, de la modalidad (oralidad /escritura), y de las características del contexto de producción discursiva. Cabe en este punto destacar que el tratamiento de contenidos gramaticales y normativos debe realizarse en sentido transversal, siempre en vinculación con el tratamiento de los textos.

Tercero, se sugiere secuenciar los contenidos a partir de la deconstrucción de dos o más ejemplares de un texto, de modo que, analíticamente, sea posible identificar y reconstruir las lógicas, las estrategias discursivas, los modos de ordenación y las expectativas que gobiernan cada uno de los géneros en cada campo disciplinar. De lo que se trata es de construir una serie de recursos metalingüísticos y metacognitivos que ofrezcan a los estudiantes independencia respecto de sus posibilidades de abordar e indagar en las lógicas de los distintos géneros que se le presenten a lo largo de su formación y de su carrera profesional. En este sentido, se desalienta la presentación de *recetas*, de formatos y/o estructuras tipificadas bajo la idea de que estas puedan ser puestas en práctica para enfrentar las distintas tareas de oralidad, lectura, y/o escritura. Debe superarse la noción de lectura y escritura en términos de *técnica*, como herramienta que puede aprenderse de una vez y aplicarse a situaciones diversas. La escritura y la lectura son prácticas sociales, culturales, situadas y, constreñidas a los ámbitos en los cuales se desarrollan, por lo tanto su enseñanza constituye un proceso y una responsabilidad en cada nivel y en cada disciplina. Entre los descriptores no se han enumerado los géneros discursivos que puedan tornarse objeto de trabajo. Esto queda a criterio del/ la responsable del espacio.

Cuarto, una didáctica de la alfabetización académica requiere la adopción de una perspectiva crítica a partir de la cual sea posible visibilizar las relaciones de fuerza y poder que se entablan al interior de cada campo disciplinar y que tienen lugar en la legitimación de los saberes. Conocer los diálogos, las

tensiones, las connotaciones ideológicas que atraviesan las tradiciones discursivas o los campos del saber constituye un requisito en el proceso de enculturación disciplinar.

Quinto, la escuela de la postpandemia inscripta en la era digital debe asumir los desafíos de la alfabetización digital, en función de ello, se recomienda abarcar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en entornos virtuales, considerando, con sentido crítico, las determinaciones de los soportes materiales así como las regulaciones y las lógicas de la circulación de saberes en las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Se recomienda complementar el trabajo en clase con el uso de las plataformas digitales y de otras herramientas que promuevan el trabajo colaborativo tanto sincrónico como asincrónico.

Finalmente, la presente constituye una propuesta posible entre otras, cuya elección dependerá de la formación y de la trayectoria del/la docente a cargo del espacio. En cualquier caso, se sugiere el sostenimiento de una coherencia interna entre las distintas dimensiones de la planificación anual del taller. Asimismo, se enfatiza el hecho de que las prácticas propias de este taller requieren planificación e intervención docente, ya que la mera inmersión en los textos no asegura su aprendizaje.

#### **Bibliografía sugerida**

Authier-Revuz, J. (1984). Heterogeneidad(es) enunciativa (s). En *Langages*, 73.

Bajtín, M. (2008). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bazerman, C. et al (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Córdoba: UNC.

Blanche Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. México: Gedisa.

Desinano, N. (2008). *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homo Sapiens.

García Negroni, M.M. (2011). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

Hall, B. (2014). *Modos de leer. Modos de decir. Una propuesta para repensar nuestras prácticas de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.

Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2015). *Directrices para los Recursos Educativos Abiertos (REA) en la Educación Superior*.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232855s.pdf>

### **Filosofía**

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

La unidad curricular Filosofía se ubica en el primer año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, su incorporación a este diseño responde a los objetivos de la formación general y profesional.

El marco de inscripción curricular de este espacio se define por las posibilidades que ofrece su propia naturaleza disciplinar, a saber, la de aportar a la formación y consolidación de competencias analíticas, conceptuales y crítico-reflexivas que caracterizan a la actividad filosófica, necesarias para operar en el nivel de pertinencia teórica de los procesos formativos, así como proporcionar contenidos que hacen al sustento teórico, ético, político e ideológico de la práctica educativa en el área de la educación secundaria y superior.

A tal fin, se propone organizar el desarrollo de este espacio de carácter introductorio al área filosófica y a la formación general, a partir de los siguientes trayectos: un primer tramo abocado al examen analítico de la especificidad del discurso filosófico en el entramado de sus relaciones históricas, políticas y epistémicas con otros campos de saberes y de prácticas sociales institucionalizadas -entre ellas la educación- seguida por el desarrollo profundizado de dos problemáticas que han ocupado a la reflexión filosófica a lo largo de su historia, a saber: la cuestión del conocimiento y la cuestión antropológica.

A su vez, considerando las particularidades regionales, las decisiones institucionales y la cantidad y complejidad de los contenidos que se desprenden de los descriptores, en relación a las posibilidades materiales concretas de desarrollo y realización de cada uno de estos ejes, se contempla que dichos



tramos se organicen en función de recortes pertinentes dentro de la propuesta general aquí definida, ya sea en sus lineamientos teóricos como metodológicos.

La selección de estos tres tramos de contenido, en este primer año de la trayectoria curricular, permitiría atender de manera específica a algunas articulaciones planteadas por el propio Diseño. Concretamente:

- a la fundamentación filosófica de las UC de primer año Psicología y Problemática Antropológica y Social del CFG;
- como entrada propedéutica a la Epistemología de las Ciencias Sociales de segundo año en tanto incluye descriptores que proporcionan herramientas teóricas y lógico-metodológicas generales, necesarias para la comprensión de la racionalidad científica en sus matrices paradigmáticas de emergencia;
- como base para Filosofía de la Cultura del CFG, ubicada en el cuarto año.

El resto de problemáticas que integran y definen el canon de disciplinas filosóficas, no abordadas aquí pero que aportan y dan sustento a la formación profesional del/la estudiante de Ciencias de la Educación (ética, política, epistemología, estética, cultura), encontrarán su espacio de estudio y desarrollo en el resto de las UC del área ya mencionadas.

### **Ejes de contenido**

*Sobre la filosofía como producción teórica, ejercicio dialógico y práctica crítico reflexiva*

La Racionalidad como matriz epistémica de Occidente. Orígenes históricos en la Grecia arcaica y clásica: condiciones materiales y políticas de emergencia en el sistema de la polis. La filosofía y la codificación del pensamiento racional: de los poetas trágicos al pensamiento del ser.

Derivaciones del antagonismo Mythos – Logos. Su codificación bajo lógicas discursivas diferentes: narrar/explicar-argumentar; oralidad/escritura; anonimato/autoría, registro de lo fantástico/registro de lo real; quién/ qué, cómo, por qué, emotivo/reflexivo.

Los filósofos y la “invención de conceptos”:

Los marcos políticos enunciativos de la discusión filosófica en sus orígenes históricos. La relación entre la verdad, el saber y el poder en la confrontación Sofistas/Sócrates-Platón.

Bases lógicas y retóricas del discurso argumentativo y del intercambio dialógico. Perspectiva lógica: la estructura formal de los argumentos. Tipo de argumentos: deductivos y no deductivos. Inferencias inmediatas. Relación entre validez y verdad en la argumentación. Lógica informal: la argumentación y los argumentos analizados desde la perspectiva del funcionamiento natural (no formalizado) del lenguaje. Estudio de las falacias. Dimensión contextual de las formas falaces.

*Problemática del conocimiento*

*Planteo clásico*

El conocimiento como dimensión esencial de la naturaleza humana: Fundamentación ontológica y antropológica del conocimiento. Las dos caras de la inteligencia griega: metis o el saber pragmático y el logos o el saber teórico Techné, praxis, teoría: Jerarquización y organización de los saberes en el sistema aristotélico. La teoría como actividad especulativa de lo real en sí y la experiencia de lo sensible orgánico corporal. El conocimiento de lo que es: de las esencias y sus causas. Verdad como desocultamiento del ser y como adecuación en el lenguaje.

#### *Planteo moderno*

La revolución del cogito. La subjetividad sin cuerpo y el problema de la verdad de sus representaciones. Fundamento metafísico del conocimiento. La crítica empirista: la actividad de la imaginación en la formación de las representaciones. La disputa entre dogmáticos y escépticos y la inversión copernicana en filosofía: el sujeto constituye su objeto. La ciencia moderna: su base matemática y experimental

#### *Planteos críticos*

Desde la perspectiva decolonial: el concepto de Epistemicidio o la eliminación de los saberes y de los cuerpos que los soportan en la raíz de la instauración histórica del canon. Impugnación del cogito y del modelo de cientificidad asociado. Su proyección en las formas vigentes de producción y acreditación del saber académico y científico.

Desde la perspectiva pragmática: La resignificación crítica de las nociones de experiencia y verdad. La formación de las creencias. Lo contingente y el error en la dinámica del conocimiento. Continuidad entre pensamiento y acción.

Desde la perspectiva hermenéutica: desmontaje crítico de la relación representacionista entre realidad, pensamiento y lenguaje. La crítica nietzscheana a la razón científico-filosófica y los valores morales asociados a la verdad. El giro lingüístico en filosofía.

Desde la perspectiva foucaultiana: El régimen político de la verdad. Relaciones entre saber-poder y producción de modos de subjetivación.

#### *Problemática antropológica*

##### *Planteo clásico*

Los modelos humanos en el mito, la religión y la tragedia. Orígenes y desarrollo del dualismo antropológico en la filosofía antigua. El hombre como animal con logos.

La reformulación del dualismo en la concepción creacionista cristiana. La creatura humana entre lo divino y lo animal. La salvación por el espíritu.

##### *Planteo moderno*

Dignidad del hombre y Humanismo en el Renacimiento europeo. El dualismo cartesiano y la consagración moderna de la excepcionalidad humana como matriz antropocéntrica: Lo humano en el

discurso jurídico y filosófico. El hombre-conciencia-individuo de la modernidad, sujeto de derechos naturales. Proceso civilizatorio como marco ideológico de la separación naturaleza-cultura.. Libertad y obediencia, libertad y alienación. La dialéctica del amo y el esclavo. El hombre es el animal con tiempo: la existencia y el proyecto.

*Planteos críticos a los humanismos modernos*

Raza y Género como formas históricas de subjetivación de los seres humanos. Enfoques biopolíticos. Perspectiva latinoamericana y poscolonial. El otro negado. Otredad y hospitalidad.

Perspectivas críticas posthumanistas. La cuestión animal. Los humanismos en la matriz especista antropocéntrica. La teoría del *homo economicus* en la posmodernidad neoliberal. El humano y las máquinas.

**Orientaciones metodológicas**

Sostener el carácter dialógico y reflexivo de la práctica filosófica como aporte significativo a la formación, supone un abordaje metodológico que tenga en cuenta la generación de entornos y situaciones que optimicen la puesta en práctica del carácter problematizador de la disciplina. En tal sentido se propone: estimular la capacidad de formular preguntas, poniendo de relieve su dimensión significativa y heurística, en tanto se descubran como herramientas fundamentales de un proceso reflexivo al permitir reconocer un problema y definirlo. Privilegiar las formas de trabajo colaborativo instrumentando herramientas y recursos para el intercambio grupal. En pos de promover la construcción colectiva de significados, se apunta a reconocer y valorar esos quiebres que cada tanto se producen en la trama de certezas sobre las cuales se sostiene toda cotidianeidad, se clausuran los discursos y se naturalizan los sentidos.

En relación con la práctica de la lectura/escritura (considerada aquí como operaciones indisociables) se apuesta a sostener ejercicios de lectura que permitan un diálogo libre con los lenguajes de las distintas tradiciones y puedan tomar contacto directo con sus expresiones más genuinas. Los dispositivos de entrada a un corpus no se conciben aquí como tutoriales de lectura guiada confeccionados por el docente; apuntan a que el estudiante participe activa y conscientemente de ese entramado, para construirse como lector atento y creativo en ese diálogo, capaz de valorar y resignificar lo que esos textos ofrecen tanto en términos conceptuales como retóricos. La puesta en común de ese ejercicio de lectura resulta un momento necesario a los fines de fomentar la toma de la palabra en el marco del intercambio colaborativo y de la elaboración de síntesis.

**Bibliografía sugerida**

Barrena, S. (2015). *El pragmatismo*. España: Universidad de Navarra publicado en: [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_12/articulos/Factotum\\_12\\_1\\_Sara\\_Barrena.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_1_Sara_Barrena.pdf)

- Butler, J. (2022). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cappelletti, A. (2018). *Breve historia del alma-psykhé*, Rosario: Laborde editora.
- Chatelet, F. (2011). *Una historia de la razón. Conversaciones con Emile Noel*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Comesaña, J. (2001). *Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cordero, N. (2008). *La invención de la filosofía*. Buenos Aires: Biblos.
- Deleuze, G. y Guattari F. (1993). *Qué es la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Charcas.
- Detienne M. y Vernant J. P. (1988). *Las artimañas de la inteligencia. La «metis» en la Grecia Antigua*. España: Ed Taurus.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy sigui(en)do*. España: Editorial Trotta.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. España: Akal.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: FCE.
- Grosoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI* en [Tabula Rasa: revista de humanidades](#), ISSN 1794-2489, [Nº. 19, 2013](#), págs. 31-58.
- Heidegger, M. (1979). La época de la imagen del mundo. En: *Sendas Perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- Hume, D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana*. UBA: Libros en la red Edición Electrónica; [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/obligatorias/034\\_historia\\_2/Archivos/Hume\\_tratado.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Hume_tratado.pdf)
- Herder Enciclopedia digital: <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/>
- Kant, E. (1992). Respuesta a la pregunta Qué es la Ilustración. En *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad*; Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. España: Editorial Sígueme.
- Marx, K. (2008). Manuscritos económicos filosóficos de 1844, en versión digital: <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>
- Peirce, Ch. (1978). *Lecciones sobre el pragmatismo*. Buenos Aires: Aguilar.

- Poratti, A. (1999). El logos como condición existencial de la polis. En: *La filosofía política clásica*, Buenos Aires: Clacso.
- Rorty, R. (1990). *El giro lingüístico*, Barcelona: Ed. Paidós.
- Scavino, D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*; Buenos Aires: Paidós.
- Schaeffer, J.P. (2009). *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vanzago, L. (2011). *Breve historia del alma*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vernant, J. P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*, Barcelona: Paidós.
- Zaffaroni, E. (2011). *La Pachamama y el humano*, Buenos Aires: Colihue.

### **Problemática Antropológica y Social**

Formato Curricular: materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular:

### **Asignación Horaria**

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

La materia “Problemática antropológica y social” se encuentra situada en el primer año de la carrera, en el campo de la formación general, y propone introducir a las/os estudiantes del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación en algunos núcleos problemáticos que configuran la dimensión sociocultural de los procesos sociales. A partir de las contribuciones de la Antropología social, tanto en el plano teórico como analítico, se propone aportar a la construcción de conocimientos y generar un espíritu crítico que posibilite a los futuros Profesores/as Superiores en Ciencias de la Educación situar las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales, en la trama sociocultural e histórica en que se producen. El recorrido planteado apuesta a recuperar aportes teóricos y metodológicos que contribuyan a desnaturalizar prejuicios propios del ámbito del sentido común. Se busca favorecer el cuestionamiento

de aquellas creencias naturalizadas que construimos como sujetos sociales al habitar y recrear la cultura, estimulando la reflexión sobre lo que se considera “obvio” o naturalmente dado. Asimismo, se espera que la historización y el despliegue de algunos conceptos centrales de la antropología aporten a la comprensión de la heterogeneidad y complejidad de los fenómenos socioculturales y proporcionen elementos para repensar los procesos educativos.

Los ejes ordenadores que se sugieren recortan áreas temáticas y conceptos de la disciplina que se consideran fecundos para cuestionar y analizar los fenómenos socioculturales. Los mismos abordan: el surgimiento del campo disciplinar, la construcción de objeto de estudio y la especificidad del enfoque en el marco de las variaciones históricas de la disciplina. Asimismo, se proponen contenidos vinculados a núcleos problemáticos de la disciplina como naturaleza y cultura, el concepto de cultura como categoría fundante de la disciplina y la cuestión de las identidades sociales. Se sugiere además un recorrido temático (a definir por cada docente) en algunas problemáticas actuales/contemporáneas abordadas por la disciplina y un eje de contenido a trabajar en conjunto con Prácticas Educativas referido a los aportes de la antropología para desnaturalizar e historizar los procesos educativos.

### **Ejes de contenido**

#### *Naturaleza y Cultura*

El debate entre lo natural y lo adquirido. Naturalización y reduccionismo biológico determinista: sus implicancias. El desarrollo del concepto de cultura: versiones iluminista y antropológica. La teoría evolucionista: del salvajismo a la civilización. Etnocentrismo y relativismo. Particularismo y universalismo. La dinámica cultural: procesos culturales, sentido común y construcción de hegemonía.

#### *Relación nosotros-otros y clasificaciones sociales.*

Construcciones de alteridad: diferencia, diversidad y desigualdades. La construcción de identidades: enfoques esencialista y relacional. Racismo, xenofobia, discriminación, prejuicio y segregación: aportes teóricos para repensar las prácticas educativas. Los sujetos como portadores de múltiples identidades. Las problemáticas de género y su inscripción histórica en los procesos educativos. La perspectiva de género en las prácticas educativas.

#### *Problemáticas contemporáneas*

Procesos de descolonización e incorporación de la dimensión histórica y el conflicto a los estudios antropológicos. Cambios en el objeto de estudio. Eurocentrismo y enfoque decolonial.

Globalización y mundialización. Neoliberalismo, neoconservadurismo y la “nueva cuestión social”.

Problemáticas actuales en el cruce de las ciencias sociales y la educación: interculturalidad y procesos migratorios, relaciones de género y sexualidades, corporalidades, nuevas configuraciones familiares,

relaciones intergeneracionales, movimientos sociales. Desigualdad social y diversidad cultural: tensiones conceptuales en el análisis antropológico de problemáticas educativas

*Aportes de la antropología para desnaturalizar e historizar los procesos educativos*

Contexto social y político del surgimiento de la Antropología dentro de las Ciencias Sociales.

Características de la Antropología Cultural y Social.

El valor del enfoque socioantropológico: “documentar lo no documentado”, análisis de la cotidianeidad escolar y procesos de objetivación de la propia práctica. Trabajo de campo y conocimiento local.

Observación, entrevista, elaboración de registros etnográficos.

### **Orientaciones metodológicas**

Se sugiere la lectura de bibliografía académica, la visualización de documentales, películas e imágenes de variada índole sobre las problemáticas planteadas así como la lectura y análisis crítico de artículos de prensa donde puedan advertirse los “usos” sociales que se les dan a los conceptos trabajados en la materia. Se propone también la elaboración de escritos breves donde se problematicen y desnaturalicen aspectos de la realidad social cotidiana y se promueva la revisión de prejuicios, estereotipos y valoraciones fomentando intervenciones reflexivas y críticas.

Las temáticas transversales que se proponen en este diseño curricular (interculturalidad, perspectiva de género, derechos humanos y la problemática ambiental) requieren ser recuperadas a lo largo de los distintos núcleos problemáticos que se proponen en la materia. Asimismo, los ejes ordenadores abordan problemas potentes para trabajar en los Talleres de Prácticas Educativas o en diversas instancias de articulación con otras disciplinas. Desde Problemática Antropológica y social se podría aportar tanto en los procesos de objetivación de la biografía escolar de las/os estudiantes, propuestos en el Taller de Prácticas Educativas I, como en las contribuciones del enfoque teórico-metodológico de la etnografía para aproximarse a los espacios socioeducativos y su desnaturalización.

### **Bibliografía sugerida**

Achilli, E. (2010). *Escuelas, familias y desigualdad social*. Rosario: Laborde Editor

Archenti, A. (2013). Cultura, mundos de la vida y luchas por la representación legítima del mundo. En: Ringuet, R. (coord.) s/f. *Temas y problemas de Antropología Social*. Universidad Nacional de La Plata.

Boivin, M; Rosato, A., Arribas, V. (2006). *Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Chiriguini, C. (comp.) (2008). *Apertura a la antropología*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Comas D´Argemir, D. (1996). Economía, cultura y cambio social. En: Martínez Hernaiz, A. y Prats Caros J. *Ensayos de Antropología Cultural*. Barcelona: Ariel.

Cuche, D. (1996). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. En: *Cuadernos políticos* N° 37, México: Ed. Era.
- Krotz, E. (1994). Cinco ideas falsas sobre cultura. En *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán* vol 9, núm. 191. México: UADY.
- Lamas, M. (comp.) (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa.
- Lins Ribeiro, G. (1999). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En: Boivin, M., A. Rosato y V. Arribas *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Lischetti, M. (2010). *Antropología*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Levinson, B., Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción (traducción: L. Cerletti). En: Levinson, B., Foley, D., Holland D. (eds.) *The cultural production of the educated person*, New York: State University of New York Press.
- Menendez, E. (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Neufeld, M. R. y Thisted, J.A. (comps) (1999). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Neufeld, M. R. (1994). Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología. En: Lischetti, M.(comp.) *Antropología*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En: Alvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En: *Revista Interações*, vol. V, núm. 9, jan-jun. Sao Paulo: Universidade São Marcos.
- Rockwell, E. (coord.) (1999). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Segato, R. (2018) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo

## **Psicología**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.



Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

El recorrido de esta unidad curricular abre perspectivas sobre las posibilidades y los límites de la Psicología para abordar las problemáticas en el campo de la educación, acentuando la importancia de trazar líneas de lecturas que abonen una perspectiva histórica (incorporando lo que atañe al contexto nacional) y crítica desde su delimitación como campo y las tensiones que lo sostienen como tal, articulando horizontalmente con los aportes desarrollados en Filosofía, Pedagogía y Problemática antropológica y social.

Asimismo, se trabajarán nociones y conceptos que serán retomados y profundizados en Instituciones educativas, en Sujetos de la educación, Psicología Educativa y Sujetos, Derechos e Inclusión. Se compone así un marco referencial epistemológico que permite una lectura crítica sobre cómo se fueron configurando estos espacios, atravesados por discursos donde se confrontan, se afirman diferentes teorías, corrientes psicológicas y sus derivas sobre los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación, abordando así el carácter multidimensional del acontecimiento educativo.

La diversidad de perspectivas epistemológicas y filosóficas, a partir de las cuales se construyó este campo, resulta un núcleo problematizador en esta unidad curricular al momento de establecer acuerdos sobre la concepción de los sujetos, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también sobre las diferentes teorías que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que producen el aprendizaje. También es conveniente que los ejes descriptores de esta unidad curricular atiendan a la historia de los aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas, las cuales han sido prolíficas y valiosas; pero es importante también advertir sobre algunos riesgos que puedan derivarse en esta relación produciendo posiciones de tipo aplicacionistas y/o reduccionistas.

Cabe aclarar que estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humano. Puede suceder que, por comprenderlas de manera poco relacionada con la teoría de la que provienen, enfatizan el uso instrumental de los conceptos y con ellos se pierda gran parte de la riqueza que portan como categorías analíticas. Se procura posicionar a el/la estudiante en una perspectiva epistemológica que le permita comprender que, la diversidad de respuestas halladas en torno a la pregunta sobre “¿qué es la psicología?”, hace necesario conocer los diferentes objetos de

estudio creados por cada desarrollo teórico y sus respectivos métodos, como también los contextos de surgimiento y las tensiones con los modelos hegemónicos de pensamiento.

En este sentido, se busca que los/as futuros/as docentes puedan reconocer que el objeto de estudio de la ciencia es una construcción histórica y social, ofreciendo así, la posibilidad de la reflexión epistemológica como una herramienta para interrogar los supuestos que subyacen en los textos, autores y en diferentes prácticas escolares. A partir de estas consideraciones se propicia configurar una identidad docente comprometida con el otro desde una mirada crítica acorde a las demandas de los contextos sociales actuales.

### **Ejes de contenido**

#### *Perspectivas histórico–epistemológicas en el campo de la Psicología*

La tradición filosófica y el contexto de surgimiento de la Psicología en el campo de las ciencias, caracterizaciones e interrelaciones. Pluralidad acerca del objeto y método. Perspectivas históricas de la Psicología. Ruptura epistemológica. Principales corrientes: Experimentalismo, Conductismo, Gestalt, Psicología Genética, Psicología Histórico- cultural, Cognitivismo, Psicoanálisis. Contextos de origen, fundamentos epistemológicos, supuestos básicos subyacentes. Debates y controversias. Historia de la Psicología en Argentina: positivismo, vertientes humanistas, psicotecnia, creación de la carrera de Psicología, giro hacia el Psicoanálisis, Salud Mental y Derechos Humanos.

#### *Concepción social y cultural del sujeto*

Tensión individuo/sociedad. Inicios de la Psicología Social como campo de problemáticas. Interaccionismo simbólico. Teoría de las representaciones sociales. Aportes psicoanalíticos a la problemática: concepto de masa, sugestión y libido, identificación. Psicología Social en el contexto local: crítica de la vida cotidiana, concepto de grupo operativo. Grupalidad, espontaneidad, creatividad desde un enfoque del Psicodrama.

#### *Vertientes teóricas sobre el aprendizaje*

Significados que las diferentes corrientes psicológicas otorgan al aprendizaje y principales categorías que proponen. El aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. La tensión sujeto–sociedad y cultura. Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar. Nuevos sentidos del sujeto que aprende. Diferentes escenarios y contextos del aprendizaje. Múltiples lenguajes y expresiones como favorecedores del trabajo colaborativo y el aprendizaje ubicuo.

### **Orientaciones metodológicas**

Se orientará el trabajo con diferentes materiales curriculares, en sus múltiples soportes y modalidades para analizar los distintos enfoques teóricos, como así también, los supuestos básicos, condiciones

históricas, epistemológicas, ideológicas y antropológicas de las distintas teorías psicológicas y su relación con los diversos postulados pedagógicos. De esta manera, la mirada se focaliza en el campo disciplinar, las teorías, los sujetos y los procesos educativos en la búsqueda de prácticas de escritura académica que recuperan categorías y conceptos propios del campo.

Se propone desarrollar la unidad curricular con la modalidad de aula aumentada o extendida mediante el uso de aulas virtuales. Además, se considera oportuna la incorporación al aula de tecnologías de la información y comunicación, para lograr el desarrollo de procesos cognitivos que permitan al estudiantado identificar, clasificar y priorizar información, reconociendo de esta manera posibilidades que se inauguran y resignifican los tiempos y los espacios de las clases más allá del aula.

### **Bibliografía sugerida**

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trillas.
- Bleichmar, S. (1994). *Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Colombo, M.E (2009). *La Psicología y su pluralidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fernández, A.(1989). *El campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1967). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Tomo I. Madrid: Nueva Madrid.
- Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación: Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Pichón Riviere, E. (1980). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1995). *Seis estudios*. Colombia: Labor.
- Pozo, J. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Scaglia, H. (2005). *Psicología. Conceptos preliminares*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stolkiner, A. (1987). Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación. En: Elichiry, N. (comp.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vezzetti H. (1988). *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

### **ÁREA DE LA ENSEÑANZA, LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULUM**

**Didáctica y Currículum I**

Formato curricular: materia

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: primer año

Asignación horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

**Finalidades formativas**

La unidad curricular Didáctica y Currículum I se ubica en el primer año del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación. La asignatura posee la función de introducir al estudiantado en la reflexión en torno a la enseñanza, categoría central del campo educativo, tomando los aportes de la Didáctica y el Currículum.

Dentro del Campo de la Formación Específica, Didáctica y Currículum I se desarrolla en paralelo con Pedagogía, con la cual debe mantener un diálogo fluído para su mejor enseñanza así como con el Taller de Prácticas Educativas I. Asimismo, se vincula con las unidades correspondientes al Campo de la Formación General que se ubican en el primer año. Por otra parte, ofrece un fundamento para las posteriores materias del área (Didáctica y Currículum I, II y IV).

Se considera que la Didáctica y el Currículum constituyen dos enfoques complementarios sobre un mismo objeto: la enseñanza, sin por ello dejar de reconocer sus propias tradiciones y particularidades. Esta asignatura es la primera de la secuencia formativa que comprende el área, compuesta por diferentes unidades curriculares de carácter espiralado y complejidad creciente, en las que se abordan de manera articulada los principales desarrollos de uno y otro campo, distinguiendo sus enfoques específicos.

El abordaje se presenta a partir de la dimensión histórica de la construcción de ambos enfoques, entendiéndose como producciones político-educativas con el fin de dar cuenta de las diferentes concepciones acerca de la didáctica y del currículum a partir de delimitar y analizar los rasgos centrales de cada campo -sus entrecruzamientos o tensiones-, reflexionar acerca de sus fundamentos y adentrarse en distintas perspectivas y modelos o dimensiones de análisis. Esto nos permite situar a la didáctica y el currículum en un marco histórico y político que debe considerar la producción y circulación social del saber e involucre el sostenimiento de una enseñanza que asegure derechos educativos, no sin considerar

el rol del Estado y su incidencia en los lineamientos curriculares que propone dentro de un modelo educativo determinado.

Se propone un abordaje de la Didáctica y el Currículum como campos disciplinares en permanente diálogo, recuperando la visión del currículum como un ámbito de reflexión dentro de la didáctica para complementar y hacer dialogar el “cómo” (metodológico) de la tradición didáctica con el “qué” (contenidos) de la tradición curricular. Esta mirada hará posible considerar la enseñanza como ámbito de reflexión, análisis e investigación e iniciar la construcción por parte del estudiantado de marcos teórico-prácticos que fundamentan la organización y desarrollo de la tarea docente en el aula así como el estudio de las prácticas educativas en el marco de diversos escenarios socio-educativos.

Los contenidos se organizan en cuatro ejes. El primero de ellos plantea el estudio de la configuración histórica de la Didáctica y el Currículum así como su ubicación y articulaciones dentro de las Ciencias de la Educación. El segundo aborda específicamente a la Didáctica como saber acerca de la enseñanza, deteniéndose en sus diferentes enfoques. El tercero se aboca a desplegar algunas nociones centrales referidas al currículum como proyecto y como documento público, efectuando una primera aproximación a las tradiciones teóricas constitutivas del campo. El cuarto eje efectúa una primera aproximación a los procesos de anticipación de la enseñanza, introduciendo los aspectos que suponen una toma de decisiones por parte de la docencia.

### **Ejes de contenido**

#### *La Didáctica y el Currículum*

Configuración histórica de la didáctica y el currículum. La Didáctica y la Teoría curricular en el campo de las Ciencias de la Educación. Debates epistemológicos en torno a los campos convergentes de la Didáctica y el Currículum. Currículum y Didáctica: diferencia, integración, complementariedad.

#### *El saber didáctico*

La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La enseñanza como práctica social compleja. La enseñanza y la cuestión curricular. Diferentes perspectivas didácticas. La Didáctica tradicional, instrumental, técnica. La reconceptualización de la didáctica y la didáctica crítica. La didáctica desde una perspectiva de género, intercultural y diversa. Relaciones entre el enseñar y aprender. Aportes de la psicología.

#### *Currículum y enseñanza*

El currículum como proyecto político, pedagógico y cultural. Aproximación al análisis de las teorías tradicionales, las prácticas, las críticas y las poscríticas. Los conceptos de currículum prescripto, oculto, nulo, real. El currículum como documento público. Proceso(s) de construcción del currículum. Contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado. El currículum como organizador institucional y de

la enseñanza. El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del currículum en el aula.

#### *Anticipación de la enseñanza*

La organización de la enseñanza. Las intencionalidades educativas. La selección, organización y secuencia de los contenidos de la enseñanza. La transposición didáctica. Construcción metodológica. Las formas básicas de la enseñanza. La planificación de la enseñanza. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clase. El trabajo didáctico en el aula diversificada. Materiales didácticos y recursos tecnológicos. La evaluación en la enseñanza. Carácter socio-político, teórico, epistemológico, pedagógico y técnico de los procesos evaluativos. Criterios e instrumentos de evaluación. La relación entre evaluación y acreditación

#### **Orientaciones metodológicas**

Al ser la Didáctica y el Currículum dos campos con dimensiones teóricas y prácticas, se sugiere un abordaje metodológico que presente esas interacciones, teniendo especial consideración en que el desarrollo teórico se relacione con problemáticas que emergen en las prácticas de enseñanza. Por esto, se considera pertinente realizar actividades que permitan el abordaje de tales situaciones introduciendo referencias teóricas que permitan problematizarlas y reflexionar sobre su emergencia. En este sentido, se sugiere el análisis de documentos curriculares, planificaciones, carpetas de clase, cuadernos, planificaciones áulicas, manuales escolares, revistas pedagógicas, etc. que permitan aproximaciones críticas y fundadas a las prácticas de enseñanza.

Asimismo, y atendiendo a la diversificación de las actividades, se propone el trabajo con estudio de casos y la recuperación de las narrativas autobiográficas que se desarrollan en el Taller de Prácticas Educativas I. También es deseable que se incluyan trabajos colaborativos que promuevan el diálogo y la socialización, con el propósito de generar experiencias de conocimiento compartido. Por otra parte, se sugiere la incorporación de recursos digitales y el uso de diferentes entornos tecnológicos.

#### **Bibliografía sugerida**

- Álvarez Méndez, J. M. (2007). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Araujo, S (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Barco, S. (1988). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. En: *Revista Argentina de Educación*, N° 12.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer educativo*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. (comp) (2016). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A. et al (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. et al (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Candau, V. M. (1987). *La Didáctica en Cuestión. Investigación y enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A (1994). *Currículo: Crisis, mito y perspectivas*. México: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y Curriculum. Convergencias en los programas de estudios*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Feldman, D. (2001). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Gimeno Sacristán. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S.; Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

## ÁREA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

### **Pedagogía**

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades Formativas**

Pedagogía como unidad curricular ubicada en el primer año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación tiene un objeto de estudio claro: la comprensión del fenómeno educativo. Se vincula directamente con las demás unidades del área: la Historia de la Educación (segundo año) y la Historia de la Educación Argentina (tercer año) recuperan los contenidos de esta unidad en clave historiográfica, posibilitando la desnaturalización de las representaciones hegemónicas acerca de la educación, la docencia y lo escolar; Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (cuarto año) da continuidad a lo abordado en esta unidad, profundizando las corrientes pedagógicas de los siglos XX y XXI y a partir de ellas las problemáticas con las que dialogaron; Pedagogías Latinoamericanas (quinto año) recupera lo desarrollado tanto en esta unidad como en las demás del área efectuando un abordaje que pone el énfasis en los desarrollos y problemas regionales en clave decolonial.

Pedagogía se articula, además, con las unidades del Campo de la Formación General con las que comparte el primer año de estudios, que aportan también una formación introductoria al estudio de las Ciencias Sociales y Humanas. Del mismo modo, aporta y dialoga con las unidades comprendidas en el trayecto de las prácticas, en particular con el Taller de Prácticas Educativas I desde el que se introduce al estudiantado a los diferentes escenarios del campo educativo y que constituye, por tanto, un insumo básico para el desarrollo de esta unidad.

Por otra parte, la unidad ofrece recorridos que pueden ser retomados en Sociología de la Educación, en tanto aporta al estudio de relación entre educación y sociedad y al análisis de la conformación del dispositivo escolar en la Modernidad. Con Psicología y Educación se enlazan los análisis de la constitución de la subjetividad y los procesos de institucionalización o la configuración histórica del concepto de infancia y juventudes. La Pedagogía aporta a la construcción de conceptos de docencia, enseñanza y método que competen a las unidades comprendidas en el Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum.

El objeto de estudio de la Pedagogía es la educación y se define como campo problemático dentro de las Ciencias de la Educación. Su abordaje admite diversos enfoques y ángulos que delimitan contenidos y reglas de estudio que van iluminando el conjunto de cuestiones, temas y problemas asociados y propios de la actividad educativa, sus posibilidades y sus efectos. La unidad aspira a introducir al estudiantado en cuestiones referidas a qué clase de saber es el conocimiento pedagógico, qué rasgos lo configuran



históricamente, cuáles son las categorías que le otorgan especificidad, qué reflexiones podemos hacer sobre el estatus actual de la Pedagogía, cuáles son las disputas vigentes y cuáles las problemáticas centrales del campo educativo.

La unidad incluye el estudio de aspectos epistemológicos específicos de la constitución de la Pedagogía y su vinculación controversial con las Ciencias de la Educación, para comprender la conformación y las disputas de los saberes pedagógicos, así como la relación de la Pedagogía con la estructuración de las Ciencias Sociales y Humanas en los siglos XIX y XX. Asimismo, los ejes de contenido consideran un recorrido por núcleos temáticos y problemáticos nodales para la formación profesional, posibilitando la incorporación de la/el estudiante al campo discursivo de la pedagogía. Este tratamiento posibilita rescatar el núcleo conceptual de los discursos pedagógicos contextualizados, y con él, unas tradiciones intelectuales que permitan el pensar crítico. De esta manera, se considera a la Pedagogía y su objeto -la educación- como campo de articulación de conocimientos, saberes, experiencias y discursos; cuyos sentidos y significados se definen en cada contexto socio histórico, interpelados por una multiplicidad de tensiones y de proyectos sociopolíticos que suelen presentarse divergentes, contradictorios y hasta antagónicos.

La materia no prevé en sus contenidos efectuar una historia de la pedagogía, aunque sí se pretende sostener lo pedagógico desde una perspectiva histórica. Los problemas pedagógicos contienen un campo conceptual específico y en proceso de construcción, y la historia nos posibilita la ubicación de estos procesos en un contexto. La afirmación de la pedagogía como un campo problemático, requiere examinar la configuración histórica de sus problemas y debates, y, por lo tanto, reconocer que ya no puede referirse a la reflexión sobre la educación en el sentido de un saber totalizante y esencial que imponga sentidos únicos sobre lo social y lo educativo, sino que es posible advertir procesos de construcción de representaciones educativas distintos entre culturas y naciones. De esta manera se propone incorporar una mirada situada y contextualizada que posibilite analizar relaciones entre los dispositivos escolares y distintos tipos de Estado, centrando la mirada en América Latina y sus particularidades. Es una invitación a revisar los modelos hegemónicos de transmisión de la cultura, a replantear los bordes y los alcances de los saberes pedagógicos y atender su potencia para intervenir sobre el presente.

Asimismo, la materia posibilita imaginar alternativas de transformación educativa y social, permite desnaturalizar y someter a análisis los componentes estructurantes de las prácticas educativas, reconociéndose en el entramado de relaciones de poder y convirtiéndolas en objeto de análisis. Por ello, es una materia central para la formación de futuros/as docentes en Ciencias de la Educación, ya que tiene que ver con pensar en forma compleja la realidad educativa.

El debate en el campo pedagógico ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad que se hace presente en la escuela, y en el abordaje de las identidades en tanto configuradas en las múltiples experiencias que los sujetos transitan y asumen significados de acuerdo a las relaciones sociales y los contextos históricos. En este sentido toma relevancia la concepción de la educación como un derecho, se definen como prioridades los Derechos Humanos, la perspectiva de género, la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación Ambiental Integral y la Interculturalidad. Estos ejes nos permiten vislumbrar la complejidad del campo educativo que, abordado desde la perspectiva epistemológica propuesta, nos presenta cotidianamente nuevas preguntas y desafíos ante la inclusión social y la democratización de la educación.

### **Ejes de contenido**

#### *La Pedagogía como campo*

Aproximaciones epistemológicas y conceptuales. La educación como objeto de estudio de la Pedagogía. La educación pensada desde la epistemología. La Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Vinculaciones con la estructuración de las Ciencias Sociales en los siglos XIX y XX. El campo profesional de los/las profesionales en educación, los múltiples ámbitos de inserción laboral.

#### *Acerca de la educación*

Las múltiples relaciones de la educación con otros ámbitos, la cultura, la sociedad, el poder, y en particular sus condicionantes históricos. La Educación como fenómeno universal y socio-histórico. Educación y la problemática de la transmisión. Educación y poder desde una perspectiva interseccional. Funciones sociales, políticas y económicas de la educación. Problematización de estas funciones a partir de la consideración de los privilegios, desigualdades y discriminaciones invisibilizadas y solapadas.

#### *La institucionalización de la educación*

Las regulaciones del tiempo y el espacio para enseñar y aprender, el reconocimiento de un saber de acceso universal así como el cuestionamiento de los límites de esta universalidad, la configuración de unas formas políticas y estéticas de la transmisión. Los procesos de escolarización, sus tensiones y variaciones históricas. La emergencia de las innovaciones en educación. La educación como cuestión de Estado en América Latina. Los problemas educativos como problemas sociales la relación adentro-afuera de las problemáticas escolares. Actores e instituciones. El problema de la inclusión y la democratización de la escuela en el contexto actual. El debate por la universalidad. La exigibilidad del derecho a la educación.

#### *La educación más allá de la escuela*

Las múltiples demandas que se plantean a la educación en la sociedad contemporánea. La educación como derecho social y como bien público. Propuestas formativas en espacios socio-educativos y socio-comunitarios.

#### *Las tensiones entre las particularidades y la universalidad*

Clase, interculturalidad y género. La problemática de la escuela frente a la emergencia de otros procesos de transmisión cultural. La relación intergeneracional y la crisis de las generaciones. La escuela interpelada, la nueva configuración de la autoridad docente. Desigualdades persistentes y nuevas formas de desigualdad.

#### *Tecnologías y prácticas pedagógicas*

La educación a distancia y virtual en el marco de políticas educativas vigentes . La escuela en el horizonte de la pedagogía contemporánea. Nuevos escenarios pedagógicos.

#### **Orientaciones metodológicas**

Se considera que esta unidad es propicia para iniciar al estudiantado en la reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación, especialmente aquellos que se planteen desde las experiencias de aproximación a los diferentes escenarios educativos que se desarrollan con la coordinación del Taller de Prácticas Educativas I. Se sugiere tomar las decisiones didácticas atendiendo a las características subjetivas de quienes transitan el nivel superior así como a las particularidades del campo disciplinar.

Se propone desarrollar las actividades con la modalidad de aula aumentada o extendida mediante el uso de aulas virtuales. Se recomienda una puesta en diálogo de diferentes materiales (textos bibliográficos, fotografías, material periodístico y documental, material audiovisual, etc.) con el objetivo de ofrecer multiplicidad de soportes como medios de entrada a las problemáticas de estudio y estimular la discusión crítica y reflexiva. Además, se considera oportuna la incorporación al aula de tecnologías de la información y comunicación (TIC), para lograr el desarrollo de procesos cognitivos que permitan al y la estudiante identificar, clasificar y priorizar información, reconociendo de esta manera que las TIC abren posibilidades que no se tenían previamente y resignifican los tiempos y los espacios de las clases más allá del aula. Asimismo, se propone trabajar desde las experiencias artísticas, el trabajo grupal, la investigación, el estudio de casos, etc.

#### **Bibliografía sugerida**

Abrate, L. (2007). Pedagogía y Ciencias de la Educación. Relaciones entre disciplinas e interdisciplinariedad. En: Ana Vogliotti y otros (comp.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Diker, G. (2004). El debate continúa ¿Por qué hablar de transmisión?. En: Frigerio, G. y Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc-CEM.

- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Frigerio G. y Diker, G. (comps.) (2011). *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gamba, S. y Diz, T. (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Biblos.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Larrosa, J. (ed.) (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lion, C. (2018). La tecnología en los escenarios contemporáneos: notas críticas sobre la innovación educativa. En: Lamónica, J. *¿A qué se parece una escuela?*. Buenos Aires: De Ceducando.
- Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*. España: Ariel.
- Meirieu, P. (2002). *La opción de educar*. Madrid: Octaedro.
- Martínez Boom, A., Ruiz, S.A.; Vargas Guillén, G. (2020). *Epistemología de la Pedagogía*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Noveduc.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a Educar*. Buenos Aires: Ariel.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogía, reflexiones y debates*. Buenos Aires: UNQ.
- Rancière, J. (2000). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Saenz Obregón, J. (ed.) (2013). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: UNC.
- Sardi, V., y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo en las aulas. Propuestas teórico-práctica para un debate en curso*. Buenos Aires: Paidós.
- Serra, S. et al. (2005). *Autoridad, violencia, tradición y alteridad: la pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Serra, S. y Fattore, N. (2008). Hacer escuela. En: *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo*. Serie "Pedagogía". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Southwell, M. (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Santa Fe/Buenos Aires: Homo Sapiens/Flacso.
- Skljar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. En *Revista Orientación y Sociedad*. vol. 8. Facultad de Psicología. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Villa, A; Pedersoli, C y Martín M. (2009). Profesionalización y campo ocupacional de los graduados de Ciencias de la Educación. En: *Archivos de Ciencias de la Educación* (4ta. Época) Año 3 N°3. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

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

### **Taller de Prácticas Educativas I: *Aproximación a los distintos escenarios del Campo Educativo***

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4 <sup>3</sup>	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

Este Taller se ubica en el primer año del plan de estudios y, si bien se articula con todas las unidades que se dictan en simultáneo, establece conexiones estrechas con los contenidos y experiencias correspondientes a Problemática Antropológica y Social, Pedagogía, Didáctica y Curriculum I y Alfabetización Académica. Por otra parte, el Taller se vincula con el conjunto del trayecto de la práctica, anticipando cuestiones que serán recuperadas en espacios posteriores, especialmente en los talleres del segundo y tercer año en los que se retoman mediante experiencias de inserción las prácticas en diversos escenarios socioeducativos (Taller de Prácticas Educativas II) y en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (Taller de Prácticas Educativas III).

Se apunta a que, desde la reflexión, los/las estudiantes puedan reconocer la dimensión histórico social de la educación, las tramas subjetivas construidas en la relación con el conocimiento y las producciones culturales, la vinculación con las normas, las problemáticas de género, las nuevas tecnologías, entre otras posibles. Se abordan aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos que sostienen una mirada amplia de lo educativo.

---

<sup>3</sup> Cátedra compartida por dos docentes generalistas. Cada uno dispondrá de 4 horas cátedra. La UC requiere de un total de 8 horas cátedra de costeo.

Esta propuesta se enmarca en una perspectiva amplia e integral de la educación a lo largo de la vida, desde la cual se considera el interjuego y la especificidad de los fenómenos educativos en distintos ámbitos, incluyendo y trascendiendo lo escolar. Asimismo, se reconoce la diversificación de los roles, espacios y escenarios de acción laboral del/la egresado/a en Ciencias de la Educación, que ya no se dan sólo dentro de la educación formal sino también dentro de escenarios socioeducativos no escolares (diversas instituciones estatales, organizaciones barriales, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, etc).

Se pretende reflexionar acerca del sentido de la escuela actual y los procesos de inclusión-exclusión; la necesidad de revisar las culturas institucionales, los cambios en la subjetividad, nuevos lenguajes para la transmisión cultural y la importancia de la educación como derecho. En relación a esto se considera necesario pensar cambios en las prácticas de los/as docentes y su compromiso con el enseñar. Por otra parte, como se señaló, la posibilidad de desplazar las fronteras de lo «educativo» más allá de la escuela.

Se prevé que los/as estudiantes tomen contacto con un conjunto amplio de experiencias educativas, con el propósito de contribuir a los procesos formativos desde la reconstrucción crítica de sus propias experiencias formativas en diversos escenarios, más allá de lo específicamente escolar, y en articulación con los múltiples lenguajes artísticos y las nuevas tecnologías.

En este Taller se propone crear las condiciones para que los/ las estudiantes puedan reconocer la complejidad que caracteriza a las prácticas educativas, como prácticas sociales atravesadas por múltiples factores, subjetivos y objetivos, que se articulan en un contexto histórico determinado. Esto supone interrogar los límites del territorio de “lo educativo” y las prescripciones respecto de la tarea de enseñar, sus tradiciones, modelos y la problematización de los sentidos históricos que ubican a las prácticas educativas dentro de los contextos socialmente válidos.

Se propone al Taller de Prácticas Educativas I como una unidad de aprendizaje y de enseñanza que permita fundamentalmente desnaturalizar el conocimiento cotidiano que se posee acerca de la escuela como único espacio educativo; posibilitando que los/as estudiantes puedan reconstruir el carácter complejo y heterogéneo de las trayectorias educativas a través de la indagación de la propia biografía.

Esta unidad curricular dirige su mirada hacia las prácticas educativas como producto y productoras de un social histórico, es en ese sentido que se construyen como formas de hacer, tradiciones, representaciones, propias de un colectivo que a la vez las incorpora, las transmite, las negocia, las subvierte, las reelabora. Por un lado como “historicidad social” como capacidad y posibilidad de analizar socialmente lo histórico y por otro lado la “historicidad individual” como la capacidad de comprender los elementos que constituyen a cada uno como sujetos históricos, esta mirada pretende ampliar su enfoque hacia múltiples

entornos por los que circulan conocimientos y saberes de los distintos campos disciplinares, que se constituyen en escenarios educativos complejos.

### **Ejes de contenidos**

#### *Aproximación a las prácticas del campo educativo*

Prácticas educativas como prácticas sociales situadas. La práctica educativa en el entramado histórico-social y sus cambiantes relaciones con la escuela. La educación y experiencia escolar. Los escenarios socioeducativos: centros barriales, comedores, colonias, museos, bibliotecas populares, ONG, medios de comunicación masiva, clubes, campamentos, ludotecas, plazas, parques, espacios públicos y espacios abiertos para el tiempo libre, redes sociales y tecnologías digitales entre otros. Propuestas educativas con jóvenes y adultos. Aprendizajes sociales. Los procesos de transmisión cultural, la dimensión del enseñar y las prácticas educativas en espacios socioculturales de la comunidad.

#### *Caracterización de las trayectorias educativas y experiencias en contextos escolares y socioeducativos*

Las trayectorias educativas: complejidad, heterogeneidad y singularidad. Relaciones enseñanza-transmisión-aprendizaje. La trayectoria formativa y la revisión crítica de las formas de ser y pensarse como estudiante en el paso por la escolaridad. Reconocimiento del efecto constitutivo de estas prácticas en la propia biografía.

#### *Docencia y formación docente*

La formación docente como trayecto: momentos claves del mismo. Nuevas formas de autoridad docente en la sociedad y la escuela. Trabajo colaborativo y en red. La tarea de enseñar y las fronteras del aula: enseñar en la escuela y en otros espacios socioeducativos y culturales. Deconstrucción y reconstrucción de los modelos docentes internalizados en la experiencia escolar. Tradiciones o modelos de docencia en la formación docente y en el campo disciplinar. Figuras de maestros/as memorables a nivel regional, nacional, latinoamericano e internacional del campo disciplinar. Trabajo docente: identidad y dimensión cultural. Representaciones sociales.

#### *Dispositivos de sistematización y análisis de las prácticas socioeducativas*

Deconstrucción y reconstrucción de experiencias biográficas vinculadas a la educación, a lo largo de toda la vida, de los modelos internalizados, desde una posición de reflexividad crítica como una totalidad dialéctica, compleja y contextualizada. Las narrativas biográficas, autobiográficas, las historias de vida y de formación, trayectorias de vida. Pedagogías familiares.

### **Orientaciones metodológicas**

El Taller de Prácticas Educativas I constituye una cátedra compartida entre dos docentes generalistas que comparten la responsabilidad de la planificación y desarrollo de todas las actividades de la UC. Se propone en primer término la realización de actividades de aproximación a entornos escolares y espacios



socioeducativos que permitan el desarrollo de estrategias sistemáticas para producir y organizar información empírica que tensionen la reflexión teórica y permitan el análisis crítico de las prácticas educativas. Se sugiere efectuar tareas de registro de las experiencias de aproximación y promover espacios y tiempos para la socialización de saberes, articulando reflexivamente la teoría y la práctica. Se propone inscribir estas instancias en una dinámica relacional y de proceso con cierta circularidad espiralada que permita construir una determinada mirada pedagógica reflexiva y problematizadora sobre las prácticas, consideradas éstas en su dinámica, historicidad y complejidad.

En segundo término, se recomienda la implementación de diversos dispositivos de recuperación de experiencias de las biografías educativas de los/as estudiantes (fotografías, cuadernos, diarios, etc.) que permitan incluir en el Taller situaciones educativas vitales que promuevan el análisis, la reflexión y la desnaturalización de las mismas.

Se considera necesaria la incorporación al aula de tecnologías de la información y comunicación (TIC), para lograr el desarrollo de procesos cognitivos que permitan al y la estudiante identificar, clasificar y priorizar información. Las TIC abren posibilidades que no se tenían previamente. Resignifican los tiempos y los espacios de las clases más allá del aula, permitiendo, de esta manera, nuevas formas de trabajo.

### **Bibliografía sugerida**

- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. En: *Rev. Asociación de Sociología de la Educación*, n°1.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A y Suárez, D. (coords.) (2022). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2012) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico narrativa: recogida y análisis de datos. En: Abrahao, M., Menna Barreto y Passeggi, M. *Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación autobiográfica* (Tomo II) Natal. EDUFRN; Salvador. EDUNEB; Porto Alegre: EdiPUCRS I.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. En: *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 6-15.



Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En: *Revista IICE*. Año IX, N° 17.

Hermida, C., Segretin, C. y Pionetti (2017). *Formación docente y narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Buenos Aires: Noveduc.

Krichesky, M (2008). Inclusión Educativa. Una cuestión social en debate. Buenos Aires. En: *Revista VIAS*. Universidad Nacional de San Martín.

Sanjurjo, L. (2009). *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

Sverdlick, I. (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Wenger, E. (1998). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós

## SEGUNDO AÑO

### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

#### Epistemología de las Ciencias Sociales

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

#### Finalidades Formativas

La unidad curricular Epistemología de las Ciencias Sociales se ubica en el segundo año de la carrera y pertenece al campo de la Formación General. Integra el conjunto articulado de las disciplinas filosóficas

que componen este campo formativo, especialmente en continuidad de contenidos con la Filosofía de primer año, pero también se vincula horizontalmente con Problemática Antropológica y Social, y verticalmente con las dos unidades dedicadas a la Investigación Educativa de tercer y cuarto año.

Su incorporación a este diseño responde al objetivo general de poner al alcance de los/las estudiantes, los fundamentos teóricos y metodológicos generales en los que se sustenta la construcción del conocimiento científico desde sus vinculaciones con el contexto moderno de los siglos XVII y XVIII. Pero de manera más específica y profundizada, se propone el abordaje de las principales corrientes y tradiciones epistemológicas que fueron definiendo el campo de las ciencias sociales a partir del siglo XIX continuando con el reconocimiento de sus desarrollos críticos desde la mitad del siglo XX en adelante, conforme a las reconfiguraciones que fue sufriendo el campo en la definición de sus problemáticas y abordajes metodológicos, como también a la emergencia de nuevos ámbitos interdisciplinarios y problemáticas transversales de investigación de lo social.

En este escenario, diseñado por la selección y organización de contenidos y bibliografía, se destaca como importante que el/la estudiante pueda reconocer que los debates teórico-metodológicos producidos al interior de los campos disciplinares desde su misma constitución, no son independientes de las disputas político-ideológicas que atraviesan la dinámica social en sus procesos históricos, sino que se inscriben en ellas y toman parte de las mismas, al intervenir en la definición y legitimación de una cierta representación del mundo social y de sus formas de intervención mediante la generación de dispositivos discursivos y no discursivos de visibilización, categorización y control.

En tal sentido, es objetivo estratégico de este espacio, que los/las estudiantes se apropien de las herramientas epistemológicas que les permitan comprender las lógicas que presiden la producción social de saberes y prácticas científicas, pero además, que aporten al desarrollo de procesos crítico-reflexivos respecto de los itinerarios de investigación particulares en los que se encuentren involucrados dentro del amplio espectro de las prácticas educativas que contempla el perfil formativo de este diseño.

### **Ejes de contenido**

#### *Sobre la ciencia como institución moderna y forma de conocimiento*

Dilucidación de la epistemología como discurso metateórico de las ciencias. Características del conocimiento científico y condiciones de validación. Sobre la institucionalización de la ciencia como empresa de la modernidad. Condiciones de emergencia y posicionamiento hegemónico en el dominio de la producción de saber. Sus resultados transformadores de la realidad social y su articulación con las formas de vida de las poblaciones. La ciencia moderna como tecnociencia. La discusión entre ciencia y ética. El debate en torno a ideología, conocimiento y poder.

#### *Surgimiento de las ciencias sociales y sus condiciones de producción*

La producción de las ciencias sociales en el contexto dinámico de los procesos modernizadores: capitalismo y colonialismo imperial, industrialización, urbanismo, trastocamiento del orden social, disolución de los lazos con la tradición, surgimiento de las multitudes y de las primeras formas de la mediación social a partir de los dispositivos técnicos. El siglo XIX y la emergencia de campos disciplinares en (y) su articulación con fenómenos sociales. Ciencia y progreso en el imaginario ilustrado y decimonónico. Positivismo, romanticismo, socialismo y darwinismo social en el trasfondo teórico ideológico de la época. La recepción del darwinismo en las ciencias sociales en Argentina. Positivismo y estudios sociales en Argentina.

*Tradiciones epistemológicas en las ciencias sociales: el debate positivismo/antipositivismo*

Sobre las diferencias entre el conocimiento de lo natural y el conocimiento histórico y cultural. El debate filosófico sobre la cuestión metodológica en la validación de las nuevas ciencias sociales y humanas: explicación vs comprensión. Neutralidad valorativa y unidad de las ciencias vs. empatía, intuición e interacción. La tradición positivista desde Comte al Círculo de Viena y el racionalismo crítico: monismo metodológico, conocimiento sin sujeto y unificación del lenguaje de la ciencia. Variaciones de la Verstehen (comprensión) en el contexto de los filósofos y científicos alemanes, frente a la Erklärung (explicación). Clasificación de las Ciencias en nomotéticas e ideográficas. La comprensión en el planteo fenomenológico. Las ciencias de lo social como conocimiento de segundo grado.

El programa hermenéutico de la primera Teoría crítica. Escuela de Frankfurt, segunda generación. La crítica a la razón instrumental y teoría de la Acción Comunicativa. Función emancipadora del conocimiento crítico de lo social.

*Las ciencias sociales más allá de las dicotomías*

Las revoluciones científicas como cambios paradigmáticos. Matriz disciplinar y ejemplares. La tesis de la inconmensurabilidad. La recepción del modelo *kuhneano* en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación.

El paradigma indiciario en la investigación social. Analogía y abducción como momentos claves del proceso de investigación.

Paradigma y episteme: sobre las configuraciones históricas del saber y sus discontinuidades. Crítica a la idea de progreso ligado a la inmanencia de la razón científica. La noción de dispositivo como herramienta estratégica de visibilización y control social. La episteme como dispositivo discursivo histórico, material y situado.

El planteo crítico del sujeto como objeto dado en el surgimiento de las ciencias humanas: el “sujeto” (individual o colectivo) como emergente de la articulación de prácticas, instituciones y discursos.

La perspectiva crítica decolonial de la herencia cartesiana: contra el dualismo ontológico sobre el que se asienta la división de las ciencias y sus métodos.

La perspectiva de género en la producción de conocimiento científico. Crítica a la posición sexista y androcéntrica de la ciencia. Metodología de género y teoría feminista. Género como perspectiva de investigación.

Problemas epistemológicos en el campo educativo surgidos en el contexto crítico de la modernidad

### **Orientaciones Metodológicas**

La propuesta pedagógica se sostiene en modalidades de trabajo que implican procesos en los que se articulan instancias de producción individual como participativas-colaborativas. Se sugiere la implementación de un programa coherente y articulado de lecturas de y sobre autores y corrientes, que contemple el abordaje y la discusión de textos claves por cada unidad de contenido. Su tratamiento, si bien no debería recaer en lo meramente prescriptivo, debe proponer la realización de diversas operaciones estratégicas de reconocimiento y apropiación del texto en cuestión para luego habilitar momentos de exposición y discusión grupal. También se sugiere habilitar instancias de discusión y participación crítica, invitando a observar y reconocer en los contextos sociales por los que los y las estudiantes transitan, las diversas formas bajo las cuales los discursos de las ciencias se articulan con las prácticas sociales (médicas, económicas, comunicacionales, educativas, etc). En tal sentido, se propone la lectura y análisis crítico de notas y artículos tomados del flujo discursivo mediático incluido el de la divulgación científica, así como el de organizaciones sociales resistentes a políticas de disciplinamiento social, de patologización o criminalización, en los que se visualicen modos de circulación y funcionamiento de las categorías científicas aplicadas al análisis de las prácticas sociales. En esta línea, se aconseja propiciar ámbitos de discusión e intercambio a partir de la visualización de documentales, películas e imágenes en los que se puedan reconocer fenomenológicamente, cuestiones que se vinculan con las problemáticas planteadas.

Se propone también la elaboración de textos, de material audiovisual e intervenciones acotadas que resulten del trabajo colaborativo entre estudiantes, destinados a la puesta en común y a la habilitación del intercambio dialógico.

### **Bibliografía sugerida**

- Adorno, Th. Et al (1969/1973). *La disputa de positivismo en la sociología alemana*, Barcelona: Grijalbo.
- Bauman, Z (2004). *La hermenéutica y las ciencias sociales*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Berman, M (1989). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*, Buenos Aires: Siglo XXI
- Berger, P. y Luckmann, T. ([1968] 2011). *La construcción social de la realidad*, Madrid: Amorrortu.

- Bourdieu, P. (1976). El campo científico. En: *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre. Universidad Central. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar.
- Chalmers, A. (1976/1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* México: Siglo XXI.
- Cullen, C. (2004). Problemas teóricos y epistemológicos de la educación. En: *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: La Crujía.
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. En: *Cinta Moebio* 45: 253-274 [www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html](http://www.moebio.uchile.cl/45/cruz.html) bb
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Clacso.
- Díaz, E. (1997). Conocimiento, ciencia y epistemología. En: E. Díaz (Ed.), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Dussel, Enrique (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Escalante Gonzalbo, F (2002). Hermenéutica y Ciencias Sociales. En: Altamirano C. (Dir.) *Términos críticos de Sociología de la Cultura*, Buenos Aires: Paidós.
- Ginsburg, C. ([1978] 2004). Huellas; Raíces de un paradigma indiciario. En: *Tentativas*. Rosario: Prohistoria.
- Hoyos Medina, C. (1997). ¿Es la Pedagogía una ciencia?. En: *Epistemología y objeto pedagógico*. México: UNAM.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona: Antrophos.
- Maffia, D. (2007). Epistemología Feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la Ciencia. En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 12, N° 28, Caracas.
- Merleau Ponty, M (1977). *La fenomenología y las ciencias del hombre*, Buenos Aires: Biblioteca Nova de Psicología, Editorial Nova.
- Palma, H. y Pardo, R. (edit.) (2012). *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*, Buenos Aires, Biblos.
- Segato, R (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schütz, A. (1974). Formación de conceptos y teorías en ciencias sociales. En: *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Terán, O. (1987). *Positivismo y Nación en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.

Wallenstein, I. (2007). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

### **ÁREA DE LA ENSEÑANZA, LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULUM**

#### **Didáctica y Currículum II**

Formato curricular: materia

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: Segundo año

Asignación horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas Semanales	4	2,67
Horas totales anuales	128	85,33

#### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular se ubica en el segundo año de la carrera y tiene como principal propósito profundizar en los marcos epistemológicos, teóricos, históricos y prácticos que fundamentan los campos de la Didáctica y el Currículum desarrollados en la Didáctica y Currículum I con la que posee una relación directa y de la que es, a su vez, correlativa. Esta unidad retoma, además, los aportes de la Pedagogía de primer año así como del Taller de Prácticas Educativas I, así como los recorridos que ofrecen las unidades curriculares del Campo de la Formación General en ese año.

Asimismo, se vincula con las unidades del segundo año, en especial con Sociología de la Educación y Psicología y Educación. Del mismo modo, la materia ofrece una plataforma sólida para las Didáctica y Currículum III (tercer año) y IV (cuarto año) así como para Política y Sistema Educativo (tercer año) y para los talleres que integran el trayecto de las Prácticas Educativas.

La unidad se define como una profundización de lo abordado en Didáctica y Currículum I por lo que se considera del mismo modo que la Didáctica y el Currículum constituyen dos enfoques complementarios

sobre un mismo objeto: la enseñanza, sin por ello dejar de reconocer sus propias tradiciones y particularidades.

Se pretende que las y los estudiantes puedan desarrollar marcos teóricos que posibiliten y profundicen la reflexión, el análisis, la comprensión sobre la enseñanza para poder ofrecer elementos, herramientas y diferentes propuestas que permitan mejorar la intervención didáctica a través de la reflexión sobre la misma. En síntesis, esta materia se constituirá en objeto de reflexión dando las herramientas teórico-metodológicas necesarias para el análisis, fundamentación, organización y revisión para dotar de otros sentidos los procesos y las formas que adquieran las prácticas de enseñanza de los futuros profesores y profesoras.

Se propone el abordaje de la enseñanza y el currículum en el escenario del siglo XXI presentando una mirada sociohistórica que posibilita comprender a la enseñanza como una práctica social compleja enmarcada dentro de un contexto social desde el cual actúa. Asimismo, se atiende al análisis de los procesos de diseño y desarrollo del currículum y la enseñanza en las instituciones escolares y en otros ámbitos, deteniéndose en la centralidad y complejidad de la tarea docente, adentrándose en los fundamentos del currículum para elaborar criterios de acción fundamentados en razones teóricas, prácticas y éticas para la reflexión en torno a la didáctica y el currículum y la definición de lineamientos de continuidad y/o modificación según los presupuestos desarrollados y el contexto en el cual se intervenga.

La presentación de los diferentes enfoques, metodologías y avances relevantes de investigaciones correspondientes a los campos de la Didáctica y la Teoría curricular permitirá que los y las estudiantes construyan marcos de referencia que le posibiliten elaborar propuestas alternativas y superadoras del esquema instrumental de la enseñanza. Asimismo, que sean capaces de establecer su vinculación con otros espacios disciplinares de las Ciencias de la Educación, con otras áreas del saber que conforman los trayectos de enseñanza de los diferentes niveles del sistema educativo o de otros ámbitos de formación, así como con ejes transversales que permitan considerar a la educación en clave de derecho, en un contexto de continuo cambio y signado por nuevas escenas pedagógicas. Desde esta perspectiva se define como prioridades los Derechos Humanos, la perspectiva de género, la Educación Sexual Integral (ESI), la Educación Ambiental Integral, la Interculturalidad, entornos integrados de aprendizaje, etc. Con el propósito de sostener la igualdad como punto de partida, es decir, la comprensión de todos y todas como sujetos de derechos.

### **Ejes de contenido**

*Producción de conocimientos didácticos y curriculares*

Enseñanza y currículum en la actualidad. Nuevas interpelaciones a la didáctica y el currículum: escenarios sociales, culturales, políticos, cambios curriculares y la cuestión de la transmisión. Investigaciones actuales en el campo de la Didáctica y el Currículum.

#### *Teorías y prácticas del currículum*

Profundización de las teorías tradicionales sobre el currículum. El enfoque técnico. El método racional de planeamiento curricular. La continuidad de los planteamientos racionales en las propuestas de elaboración e implementación del currículum. Revisión de las teorías curriculares de corte práctico y deliberativo. El currículum como proyecto y como conversación compleja. Aportes de las teorías críticas al campo del currículum y la problematización del contenido y la práctica escolar. El currículum como campo de lucha. Las teorías poscríticas: perspectiva multicultural, las relaciones de género y la pedagogía feminista; la problematización del currículum como relato étnico y racial. Perspectivas postcoloniales. El currículum como cuestión de poder, saber e identidad. La justicia curricular. Inclusiones y exclusiones.

#### *Problematización de la enseñanza*

La enseñanza como práctica y su relación con el aprendizaje. La enseñanza desde la perspectiva de quien enseña. El conocimiento didáctico del contenido y el razonamiento pedagógico de los/as profesores/as. El lugar de la teoría como herramienta en el análisis y en la acción. El método como construcción singular. Las configuraciones didácticas. Profundización del análisis de los diferentes enfoques didácticos y las diferentes concepciones metodológicas, las estrategias y formas de enseñanza. Estrategias centradas en el/la docente y las estrategias mediacionales. El aprendizaje grupal, la dinámica grupal y diseño de estrategias para promoverla. Diferentes espacios y entornos de enseñanza y de aprendizaje. La clase como objeto complejo de estudio y sus peculiaridades.

#### *Las políticas curriculares*

Los ámbitos de decisión política e institucional de elaboración y desarrollo del currículum. Diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo. Particularidades y tradiciones de los diseños curriculares según el nivel. Articulaciones entre niveles. Diferentes formas de organización e implementación del currículum según las modalidades. Los profesores y el currículum: ejecutores, intérpretes, investigadores, constructores. Los dispositivos tecnológicos como entornos que modifican el diseño y desarrollo curricular. Análisis, comparación y elaboración de propuestas curriculares para los diferentes niveles del sistema educativo.

#### *Campo de estudios sobre la evaluación*

La evaluación didáctica como proceso continuo y participativo para la comprensión y mejora de los procesos. Autoevaluación. Coevaluación, evaluación colegiada. Instrumentos y prácticas de evaluación.



Evaluación, calificación y acreditación. Los regímenes académicos de los diferentes niveles del sistema educativo. La evaluación como construcción de las políticas educativas. Evaluación y calidad. Los sistemas nacionales de evaluación. La evaluación del currículum.

### **Orientaciones metodológicas**

El trabajo metodológico estará puesto a disposición de generar en las y los estudiantes una actitud de búsqueda y construcción de principios y metodologías posibles de ser aplicadas en diversos ámbitos y generadoras de nuevos sentidos a partir de la indagación de los diferentes marcos epistemológicos de la didáctica y el currículum y sus efectos en las propuestas de enseñanza.

Se deben incluir estrategias metodológicas que posibiliten el desarrollo de los marcos teóricos y la lectura, a partir de los mismos, de las diversas problemáticas que se presentan en las prácticas de enseñanza. La lectura y análisis de bibliografía, la socialización grupal, la puesta en común de producciones grupales entre otros varios, promoverán en el grupo de estudiantes un aprendizaje profundo que le permitirá la apropiación de los marcos teóricos sustanciales para construir una mirada reflexiva, crítica fundamentada y capaz de proponer otras intervenciones desde un posicionamiento especializado. Los análisis de casos, las narrativas didácticas, narrativas de biografías escolares son posibles fuentes de recursos que el docente debe poder poner a consideración para que se puedan revisar los conocimientos tácitos que las y los estudiantes traen consigo a fin de poder resignificarlos, deconstruirlos y generar una mirada sobre la enseñanza que incluya ideas como la igualdad, la inclusión, la perspectiva de género, el respeto por la diversidad y los derechos humanos con el firme propósito de avanzar en la construcción de una formación docente y unas prácticas educativas cada vez más plurales, democráticas e igualadoras.

### **Bibliografía sugerida**

Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

Bloom, B. et al (1971). *Taxonomía de los objetivos de educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Ateneo.

Bolívar, A.; Bolívar Ruano, R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. En: *Perspectiva educacional. Formación de profesores* N°50 (2). Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Camilloni, A. et al (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Da Silva, T. (2001). Teorías del currículum: ¿Qué es eso?. En: *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.

- Díaz Barriga, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. García Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Estebaranz García, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Feldman, D. (2001). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Gimeno Sacristán. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Currículum. Casos y Métodos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Linuesa, V. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del Currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Palamidessi, M., Feldman, D. (2003). El desarrollo del pensamiento sobre el currículum en Argentina. En Pinar, W. (ed.). *Handbook of research on Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En: Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Perez Gomez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pinar, W. (2005). *Teoría del Currículum*. Madrid, Narcea.
- Popham, W. (1970). *Los objetivos educacionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. y Rodriguez, X. (2005). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schwab, J. (1985). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En: Gimeno Sacristan, J. y Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.

Wittrock, M. (ed) (1989). *La investigación de la Enseñanza, vol. I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

## ÁREA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

### Historia de la Educación

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### Finalidades formativas

La unidad curricular se ubica en el segundo año de la carrera y se relaciona de modo estrecho con las otras unidades que integran el Área Histórico-Pedagógica: retoma el análisis y problematización del campo educativo que se realiza en Pedagogía (primer año) y es directamente correlativa, por sus contenidos y métodos, con Historia de la Educación Argentina (tercer año), y funciona como plataforma para el estudio de las ideas y experiencias de los siglos XX y XXI que se abordan en Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (cuarto año) así como para el planteo situado y regional de Pedagogías Latinoamericanas (quinto año).

Por otra parte, la unidad se articula de modo horizontal con Sociología de la Educación, con la que comparte el estudio de las relaciones entre sujetos, sociedad, educación y Estado y a la que le aporta la perspectiva historiográfica, y con Didáctica y Currículum II, que en este año profundiza el análisis de la enseñanza incorporando análisis teóricos y epistemológicos especializados, cuya configuración histórica es preciso definir en el trayecto de la formación. Asimismo, la unidad se vincula con los itinerarios formativos propuestos por las unidades curriculares que conforman el Campo de la Formación General en primero y segundo año (Filosofía, Psicología, Problemática Antropológica y Social, correspondientes al primer año, y Epistemología de las Ciencias Sociales, correspondiente al segundo año), contribuyendo

a brindar las herramientas necesarias para comprender el presente a la luz (crítica) del pasado así como a habilitar formas alternativas de intervención sobre la realidad educativa contemporánea. Además, Historia de la Educación se vincula otras unidades del Campo de la Formación Específica de cursado posterior: ofrece un despliegue de saberes que funcionan como fundamento para el desarrollo de las materias que abordan lo escolar (Política y Sistema Educativo e Instituciones Educativas) y la enseñanza (Didáctica y Curriculum III y IV, Seminario de Formación Docente). La unidad ofrece también un sustento crítico al Campo de la Práctica, desde el primero hasta el quinto año, en tanto funciona como herramienta de análisis para desnaturalizar las representaciones propias del sentido común referidas a la educación, la enseñanza, lo escolar y la docencia.

Los saberes histórico-educativos se integran al trayecto formativo de los futuros/as profesores/as en Ciencias de la Educación con diversos propósitos. En primer lugar, se espera que logren situar las ideas, las experiencias y las instituciones educativas en el contexto de los procesos que trazaron su devenir, contribuyendo a construir un distanciamiento crítico con respecto a las concepciones y representaciones que se asumen como establecidas y las prácticas estereotipadas. Esta distancia se construye mediante la tarea minuciosa de interrogar, desmontar y desnaturalizar las ideas, prácticas e instituciones educativas a las que estamos habituados para volverlas objeto de examen y reflexión. La tarea historiográfica requiere interpelar el pasado desde la experiencia contemporánea, constituyéndose así en un instrumento teórico-crítico potente para el análisis del presente.

Parte de ese desmontaje supone explicitar que, si bien la denominación de la asignatura remite a la disciplina Historia de la Educación, el desarrollo de la misma se concibe de modo plural como historia(s) de la educación y se propone situar a los/as estudiantes como protagonistas de esas historias diversas en construcción, reconociéndoles el poder de intervenir sobre ella(s) y la consecuente responsabilidad que esto implica. En este sentido, toda historización supone elecciones éticas y políticas.

La unidad curricular plantea la ubicación epistemológica de los saberes histórico-educativos en el campo de las Ciencias de la Educación, abordando y contrastando diferentes perspectivas. En ese sentido, si bien los ejes de contenido abordan las transformaciones de la educación en Occidente -haciendo foco en Europa- desde el último tramo del medioevo hasta principios del siglo XX, no se pretende efectuar un recorrido lineal ni se desconocen los aportes de la perspectiva decolonial y de género, a partir de las cuales se interpelan los enfoques teóricos, los cortes geográficos y las periodizaciones. Asimismo, se busca evidenciar la relación entre las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales de diferentes épocas y la configuración histórica de las formas, tiempos y espacios de la educación así como las articulaciones entre saberes, tecnologías e instituciones, deteniéndose en aquellos tópicos que han definido continuidades y discontinuidades significativas. El proceso de institucionalización de la

educación y sus matrices históricas constitutivas, la escolarización de algunos saberes y la exclusión de otros, el rol central de los Estados nacionales en la expansión y regulación del formato escolar en los últimos siglos constituyen ejes estructurantes de la materia; ejes que se abordan tensionados por las críticas, disrupciones y alternativas emergentes que contribuyen a comprender la densidad de un devenir no lineal con múltiples contradicciones.

### **Ejes de contenido**

#### *Historia e historia(s) de la educación: debates y perspectivas*

La Historia y la comprensión del presente. La Historia de la Educación como campo de investigación y producción de conocimiento acerca de la educación. La(s) historia(s) de la educación en la actualidad: temas y perspectivas. Las ideas y teorías pedagógicas, las prácticas, la cultura material, los espacios y tiempos, los saberes, las instituciones. Historia, historias y enfoques decoloniales. Cuestionamiento de los abordajes androcéntricos. La historia de la educación con perspectiva de género. La(s) historia(s) de la educación entre la historia de las prácticas de transmisión de cultura y la historia de la escolarización. Educación, sociedad, Estado, escuela.

#### *De la construcción del monopolio educativo eclesiástico a la reconfiguración del mundo burgués*

La monopolización y preservación del saber por parte de la Iglesia Católica. El monasterio como espacio educativo total. La matriz eclesiástica en la regulación de los tiempos y espacios. Universidades e intelectuales: corporativización y jerarquización de los saberes. Regulación de la formación y el trabajo: corporaciones artesanales y preparación para los oficios en el medioevo. Producir y aprender: (otras) relaciones pedagógicas en el ámbito del taller. Tensiones de género en la formación en oficios.

Resquebrajamiento del orden medieval: el mundo burgués y la reconfiguración de las relaciones sociales y económicas. Mujeres y educación entre el medioevo y el mundo burgués. Nuevos y viejos saberes: el programa pedagógico del Humanismo entre la recuperación de la herencia clásica y la anticipación de la Modernidad. La civilidad como objeto de la educación urbana y burguesa.

La educación en disputa: cisma religioso, reordenamiento político europeo y conquista del “nuevo mundo”. La Reforma y la alfabetización universal. Acceso de las mujeres a la cultura letrada. Estrategias educativas de la Contrarreforma: nueva organización para una vieja jerarquía. La imprenta y los nuevos modos de acceso, circulación, conservación y apropiación del conocimiento.

De la escuela reformada a la utopía comeniana: universalidad, simultaneidad y gradualidad como dispositivos de la escuela “reloj”. La educación simultánea en la tradición católica europea y la extensión de la educación elemental a los sectores populares.

*El proyecto educativo de la Modernidad, nuevos conocimientos y masificación de la educación. El triunfo de la “forma” escolar.*

Las revoluciones burguesas en el contexto de la Ilustración y la configuración del proyecto educativo de la Modernidad. Tensiones entre la educación secular y la educación religiosa. La educación del ciudadano y los límites del proyecto educativo ilustrado. Ilustración ¿para quiénes? Límites y exclusiones. Ciencia, razón y progreso como bases de la educación.

Sensibilidad y cualidades lúdicas de la infancia. El problema de la libertad: educación, autonomía y emancipación. Tensión individuo-sociedad.

Los estados nacionales y los procesos de estructuración y consolidación de los sistemas educativos públicos. Los dispositivos de control para una escuela masiva: la organización del tiempo y el espacio escolar. El triunfo del método simultáneo. Regulaciones, experiencias y debates en la expansión de la institución escolar a escala global.

### **Orientaciones metodológicas**

Se sugiere que las construcciones metodológicas se orienten a promover en los estudiantes un análisis crítico de los ejes de contenido propuestos, generando procesos de indagación y problematización que pongan en cuestión, a partir del abordaje histórico, las representaciones naturalizadas acerca de la educación, lo escolar, la docencia, el estudiantado. Se propone organizar el desarrollo de la unidad en torno al análisis de fuentes (documentos oficiales, crónicas, entrevistas, imágenes, objetos, espacios arquitectónicos, etc.) y la lectura crítica de la bibliografía, organizándolos en actividades que permitan un abordaje reflexivo de las conceptualizaciones teóricas así como el reconocimiento de sus límites.

La participación en eventos académicos, más allá de las clases, tales como congresos, conferencias, charlas, paneles de especialistas, etc. También se recomiendan como instancias formativas valiosas para los futuros profesores en tanto les permiten aproximarse a los ámbitos de circulación del conocimiento actual del campo educativo. En el mismo sentido, se sugiere seleccionar materiales bibliográficos originados en investigaciones recientes que sitúen a los estudiantes en los debates histórico-educativos actuales, introduciéndolos en problemas teóricos y metodológicos que les permitan comprender los procesos de construcción del conocimiento. La proyección de películas y documentales constituyen recursos adecuados para el tratamiento de los contenidos para complementar y enriquecer las interpretaciones, como así también la lectura de textos literarios que permitan “acercarse” a cada época y su contexto, así como también el análisis de normativa político-educativa básica, fundamental para comprender dichos procesos. También se propiciarán espacios de debate para intercambiar opiniones acerca de las interpretaciones realizadas, poniéndose énfasis en la problematización, la multicausalidad y criticidad de los argumentos.

Se propone desarrollar la unidad curricular con la modalidad de aula aumentada o extendida mediante el uso de aulas virtuales. Además, se considera oportuna la incorporación al aula de tecnologías de la

información y comunicación (TIC), para lograr el desarrollo de procesos cognitivos que permitan al estudiantado identificar, clasificar y priorizar información, reconociendo de esta manera que las TIC abren posibilidades que no se tenían previamente y resignifican los tiempos y los espacios de las clases más allá del aula.

### **Bibliografía sugerida**

Acosta, F. (2017). Enseñar Historia de la Educación: reflexiones en torno de una propuesta en *Revista de Historia de la Educación*, vol. 21, núm. 52. Río Grande do Sul.

Aguirre Lora, M. E. (2001). *Caleidoscopios Comenianos I y II*. México: UNAM-Plaza y Valdés Editores.

Bowen, J. (1990). *Historia de la Educación occidental, Tomos I, II y III*. Barcelona: Herder

Chartier, A. M. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?. En: *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 9. Buenos Aires.: SAHE.

Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y Espacios para la escuela*. Ensayos Históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.

Flecha García, C. (2004). Las Mujeres en la Historia de la Educación en *Revista XXI*, nro. 6. Universidad de Huelva, Sevilla.

Garin, E. (1987). *La educación en Europa (1400 - 1600)*. Barcelona: Crítica.

Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI.

Ginestet, M. (coord.) (2016). *Historia de la educación: culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. La Plata: Edulp.

Guichot, R. (2006). Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, núm. 2.

Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.

Lozano, C. (1990). *Antología de textos pedagógicos*. Barcelona: PPU.

Manacorda, M. (1987). *Historia de la Educación. Tomos I y II*. Barcelona: Siglo XXI.

Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Fontamara.

Ramallo, F. y Porta, L. (2017). Las historias de la educación y los otros mundos posibles. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Río de Janeiro, V. 3 N. 3, pp. 238-271.

Todorov, T. (2014). *El espíritu de la Ilustración*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

### **ÁREA DE LOS SUJETOS Y LOS APRENDIZAJES**

**Psicología Educativa**

Formato curricular: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Segundo año

Asignación horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

**Finalidades formativas**

La ubicación de esta unidad curricular en el presente Diseño Curricular apunta a lograr recorridos teóricos y metodológicos que posibiliten análisis críticos y situados socio-históricamente, en torno a los procesos educativos y su relación con la constitución de la subjetividad, sin perder de vista los vínculos que allí se traman, por lo que se entrelaza con Sujetos de la Educación, Orientación Educativa, Sujetos, Derechos e Inclusión, así como también complejizando las categorías de análisis y experiencias propuestas en el Campo de la Práctica Profesional a lo largo de la carrera. Tomando los aportes que desde el campo de la formación general, y particularmente de la unidad curricular Psicología, posibilitan la apropiación de un campo amplio de saberes y partiendo de una mirada histórica sobre los momentos fundantes de la(s) Psicología(s) como disciplina y de sus objetos de estudio, se intenta delinear un marco explicativo necesario para situar a la Psicología Educativa en la especificidad de la formación docente de los/as futuros/as Profesores/as de Ciencias de la Educación.

Hablar de Psicología Educativa, es hacer referencia a un campo disciplinar con identidad propia en constante construcción, que permite reconocer la complejidad de los fenómenos y del acontecer educativo, interrelacionándose y resignificando las diferentes teorías psicológicas en su vínculo con la educación. Desde sus inicios, en sintonía con el modelo homogeneizador y masivo de escolarización, la educación apeló a dicho saber para establecer criterios de normalidad que le permitieran explicar por qué no se llegaban a los objetivos establecidos, identificando en los/as sujetos individuales, los atributos que habrían de explicar las dificultades. La utilización de procedimientos psicológicos para legitimar



decisiones escolares, constituyeron una forma de relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas en la que las segundas vienen a dar respuesta a vacíos en la educación como campo disciplinar frente a problemas surgidos de las propias prácticas educativas. Es a partir de la segunda mitad del siglo XX, que comienza a delimitarse un nuevo objeto de trabajo, que ya no será circunscripto solamente en la figura del niño/a pensado desde el formato escolar, sino en los vínculos interpersonales, es decir, las relaciones sociales situadas en coordenadas sociohistóricas, en los escenarios educativos. Este giro contextualista pone de manifiesto la especificidad del aprendizaje escolar, ubicando a los/as sujetos dentro de sistemas de actividades específicas que tienen efectos productivos sobre sus formas de actuar, conocer y desarrollarse, haciendo hincapié en el carácter situado que deben asumir las investigaciones sobre los hechos educativos. Es desde su especificidad que es posible considerar la dimensión de la subjetividad que se entranan en los aprendizajes y enseñanzas, los obstáculos y potencialidades de los sujetos y los grupos respecto del acceso a los conocimientos y las significaciones sociales, históricas y culturales de los mismos, como así también, de las posibilidades y/o dificultades de las instituciones en torno a la producción, distribución y apropiación de saberes. Respecto a las problemáticas que emergen de la práctica educativa, las intervenciones y acciones no se limitan a describir y explicar su objeto de estudio, sino que son capaces de modificar, interpelar y reflexionar acerca de ello. Se intenta ir en pos de lograr análisis que construyan hipótesis situacionales acerca de las problemáticas, asumiendo que las prácticas escolares son prácticas culturales específicas, creadoras de regímenes de actividad también específicos y no pueden quedar subsumidas a lecturas individuales y patológicas acerca del malestar educativo.

### **Ejes de contenido**

*El campo de la Psicología en el ámbito educativo. Aportes y marcos epistemológicos*

Recorrido histórico por la Psicología Educativa. Caracterización del/a estudiante como categoría universal y objeto de indagación psicológica. Problematización en clave histórica e interseccional: género, clase social, racialidad, discapacidad. Revisión crítica de los marcos epistemológicos. Atención acerca de las especificidades de los procesos educativos y escolares. Tensiones entre Psicología y Educación: aplicacionismo y reduccionismo. Ámbitos de intervención e investigación y su vinculación con el campo profesional de los/as Profesores/as en Ciencias de la Educación.

*Perspectivas psicológicas, sujetos y sus implicancias educativas. Teorías sobre el aprendizaje.*

-Sujeto epistémico

La Psicología Genética. Contexto, antecedentes y fundamentos epistemológicos. La construcción de las estructuras cognoscitivas, su relación necesaria para los aprendizajes. Relación génesis-estructura. Los

factores del desarrollo de la inteligencia. Asimilación, acomodación. Procesos de equilibración. Revisión crítica de las categorías universales y el lugar asignado a la afectividad.

- Sujeto y comprensión

Aprendizaje significativo. Teoría de las inteligencias múltiples. Escuela de educación de la Universidad de Harvard: contexto histórico, debates y redefinición de la comprensión como eje de la enseñanza y el aprendizaje.

- Sujeto cultural, socio-histórico

Raíces genéticas del pensamiento y lenguaje. Procesos psicológicos superiores. Interacción social y cognición. Concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Aprendizaje situado. Postulados de la Psicología Cultural. Intersubjetividad y construcción de significados. El papel de la cultura y del lenguaje en el desarrollo cognitivo y de los aprendizajes. La actividad mental constructiva en los procesos de adquisición de conocimientos.

- Sujeto del Inconsciente

Concepciones psicoanalíticas en torno a la constitución del aparato psíquico y su condición para el aprendizaje. Procesos inconscientes implicados en el vínculo educativo: transferencia, sublimación, identificación. Juego, creatividad y experiencia cultural. Sexualidad infantil. Psicoanálisis e interés pedagógico. Malestar en la cultura, avatares del lazo social.

*El sujeto educativo. Problemáticas y perspectivas psicoeducativas para su abordaje.*

El sujeto en la experiencia cultural. Formas de lo escolar. Malestar docente. El aula como comunidad educativa. Campo y dinámica de lo grupal. Contextos signados por las desigualdades: desafiliación, población en riesgo educativo. Una revisión crítica acerca del fracaso escolar. Problemáticas de aprendizaje. Intersecciones entre Salud y Educación: posibilidades y límites. Patologización y diagnósticos. Discursos y prácticas acerca de la inclusión y diversidad. La construcción de la convivencia en la escuela. Violencias, ruptura de lazos sociales, conflictos entre pares. Prevención en el campo educativo. Entornos virtuales y procesos de aprendizaje. Afectividad, sexualidad, respeto y equidad desde la perspectiva de la E.S.I: enfoque de derechos en clave de perspectiva de género.

**Orientaciones metodológicas**

Se sugiere para el oportuno dictado del mencionado espacio curricular, lecturas acerca de las teorías del aprendizaje propuestas desde las diferentes corrientes psicológicas, no desde una perspectiva evolucionista y/o cronológica, sino con sus rupturas y continuidades, así como la construcción de problemáticas como resortes o disparadores para dicho recorrido. Pueden incluirse la revisión de las políticas educativas vigentes, programas y experiencias en ámbitos socio-educativos y comunitarios que permitan abordajes posibles frente a las dimensiones del malestar en la escena educativa. Respecto a la

actualización de la producción teórica de la Psicología Educacional, es enriquecedor incluir investigaciones disponibles potenciando las producciones regionales, así como también favorecer e integrar proyectos y diseños de dispositivos preventivos en el campo educativo.

### **Bibliografía sugerida**

Aisenson, D. y otros (2007). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educacional*. Buenos Aires: Noveduc.

Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Baquero, R; Diker, G; Frigerio, G. (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.

Belgich, H. (2005). *Escuela, violencia y niñez: nuevos modos de convivir*. Rosario: Homo Sapiens.

Bleichmar, S. (2007). *Violencia social, violencia escolar*. Noveduc: Rosario.

Bleichmar, S. (2022). *Subjetividad y aprendizaje: problemáticas educativas y psicoanálisis*. Noveduc. Buenos Aires.

Bloj, A. (2013). *Intervenciones en Psicología Educacional*. Laborde Libros. Rosario.

Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Castorina, J. y Dubrovski, S. (2004). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotski*. Buenos Aires: Noveduc.

Castorina, J; Coll; C; Díaz Barriga, A. (2002). *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aportaciones*. Buenos Aires: Paidós.

Dueñas, G. (2013). Patologización y medicalización en la educación. En: *Revista Actualidad Psicológica N° 16*. Buenos Aires.

Elichiry, N. (2011). *La Psicología educacional como instrumento de análisis e intervención. Diálogos y entrecruzamientos*. Buenos Aires: Noveduc.

Freud, S. (1995). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Planeta Agostini.

Piaget, J. (1973). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé editores.

Schlemenson, S. (2000). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Sibilia, P. (2009). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de cultura económico.

Tajer, D.(2020). *Psicoanálisis para todxs*. Topía: Buenos Aires.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. En: *Revista Iberoamericana de Educación N° 50*.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.*

Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Winnicot, D. (1990). *Realidad y juego.* Buenos Aires: Gedisa.

## ÁREA SOCIO-POLÍTICA E INSTITUCIONAL

### Sociología de la Educación

Formato Curricular: Materia

Modalidad: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Segundo año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

Sociología de la Educación es una unidad curricular que se encuentra en el segundo año de la carrera y pertenece al Campo de la Formación Específica, aportando contenidos centrales para la formación. Retoma desarrollos efectuados en primer año por Problemática Antropológica y Social, que abre el campo de las Ciencias Sociales y sus abordajes más relevantes para el análisis educativo y Pedagogía, que introduce al estudiantado en las problemáticas propias del campo educativo. Se articula con la Epistemología de las Ciencias Sociales (segundo año) e Historia de la Educación (segundo año) que se dictan en simultáneo y con las que comparte la tarea de profundizar el estudio de los desarrollos que desde las Ciencias Sociales contribuyen a la construcción de los marcos teóricos de las Ciencias de la Educación. Asimismo, establece un estrecho vínculo con los talleres que integran el Campo de las Prácticas Educativas, en particular con el Taller de Prácticas Educativas II que plantea experiencias de inserción en diversos escenarios socioeducativos y que ofrece contenidos que dialogan con los de esta unidad.

La Sociología de la Educación otorga un andamiaje teórico-práctico para pensar los problemas educativos en una red de relaciones multideterminadas desde una perspectiva sociológica. Ahora bien, no son los problemas que se propone trabajar en sí mismos los que desencadenan el proceso de construcción de conocimientos, sino su *problematicación*; es decir, la tarea de ubicar esos problemas en una red compleja que deja al descubierto tramas y relaciones entre fenómenos y procesos sociales. Es menester que los planteamientos de la unidad sean claros y bien contruidos y que delimiten y clarifiquen

la teoría sociológica sobre la educación y sus aportaciones al conjunto interdisciplinario de disciplinas que componen el campo de las Ciencias de la Educación. La perspectiva socioeducativa -articulada con la histórica- contribuye a desnaturalizar críticamente el orden social y educativo al introducir la cuestión del conflicto y el poder en la comprensión de la dinámica cambiante de la que participan actores -individuos y grupos- en el ámbito de la sociedad y el Estado. La buena sociología es siempre crítica, reivindica la importancia de la perspectiva y de sus imprescindibles aportaciones a la formación del profesorado y, a su vez, a la dinámica del cambio de la educación, inserta en los procesos de transformación que definen la actividad dentro de una sociedad.

La educación es una praxis humana que implica reflexión y conocimiento. La sociología crítica de la educación ha sido un saber que ha colaborado de manera fundamental en la construcción de prácticas escolares renovadas y transformadoras, orientadas a la consecución de la «escuela para todas/os» que demanda la sociedad democrática en que vivimos. En concreto, aporta visiones diferentes de muchos aspectos institucionales de la escuela y de diversos escenarios socioeducativos y un conocimiento vital para el educador de la dialéctica de cambio de la sociedad en que vivimos, con lo que pone a disposición de las/os profesionales del campo de la educación un marco necesario de organización y orientación de sus prácticas profesionales.

### **Ejes de Contenidos**

#### *Educación y Sociología*

La sociología como disciplina. Los precursores y los desarrollos actuales. Nuevos escenarios sociales: mutaciones en el Estado, las instituciones, el trabajo y las familias. La Sociología de la Educación: objeto y problemáticas. Educación y sociedad: teorías y paradigmas. Rasgos clasistas, racistas y androcéntricos.

#### *Vertientes clásicas y perspectivas críticas*

Orden y progreso: el carácter fundante del positivismo en el estudio sociológico sobre educación. La socialización desde el estructural funcionalismo y el materialismo histórico. Poder, ideología y hegemonía. Las teorías de la reproducción social y cultural. Aparatos ideológicos del estado. Habitus, capital cultural y violencia simbólica. Hegemonía, ideología y escuela. Los procesos de socialización generizados y los roles que ejercen en ellos las diferentes instituciones. La violencia simbólica: una contención del cuerpo. Las desigualdades de género: la dimensión de poder que las teorías de la reproducción no plantearon.

#### *Desigualdad, subjetividad y prácticas educativas*

Estado, neoliberalismo y educación. Desigualdad educativa y exclusión social. Poder y subjetividad. Violencia y subjetividad. Cuestionamiento de la categoría fracaso escolar. Debilitamiento de las instituciones tradicionales y tecnologías de la comunicación. Las transformaciones en la cotidianidad

escolar. La reconversión de las relaciones intergeneracionales. El análisis interseccional para interpelar la sociología de la educación: clase social, género, edad, territorialidad, étnica, discapacidad.

*Sociología de la educación en América Latina y Argentina. Nuevos enfoques y desafíos teóricos.*

Periodización y perspectivas latinoamericanas. Etnometodología y sociología del currículum. Sociología del sistema de enseñanza. Desafíos de la Sociología de la Educación. Sociología de la Educación en Argentina. Sociología de la Vida Cotidiana..

### **Orientaciones metodológicas**

Se sugiere implementar en esta UC el análisis de casos que permita reconocer las condiciones y las dinámicas de la producción y reproducción de la desigualdad social y educativa. Estos casos pueden seleccionarse de manera articulada con las actividades que desarrolla el Taller de Prácticas Educativas II.

Asimismo, se propone la lectura crítica de bibliografía específica y la construcción de herramientas teóricas y prácticas de análisis de las prácticas educativas. Las actividades colaborativas y los debates argumentados constituyen estrategias recomendables para la asignatura. Puede enriquecer la tarea el empleo de materiales audiovisuales así como la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación.

### **Bibliografía sugerida**

Althusser, L. (1998). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Alvarez Uría F. (2006). *Sociología y Educación: Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Madrid: Ediciones Morata.

Apple, M. (1997). Educación, identidad y papas fritas baratas. En: Gentili, P. (comp.) *Cultura, Política y Currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada

Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

Bourdieu P. y Passeron, J. C. (1998). *La Reproducción*. México: Editorial Laia.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (1985). Escuela y clases subalternas En: De Ibarrola, M. y Rockwell, E. *Educación y clases populares en América Latina*. México: DIE.

Fernández Enguita, M. (1999). *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Alianza

Gramsci A. (2006). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Buenos Aires: SXXI

- Gramsci, A. (1987). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Giroux H. (1997). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI editores.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península. Barcelona.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2000). *Economía Política de las reformas educativas de América Latina*. Chile: CIDE- PREAL
- Tadeu da Silva, T. (1985). A favor de la teoría de la reproducción. En: *Escuela, conocimiento y curriculum*. Ensayos críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres C. y Gonzalez Rivera G. (1994). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La Escuela y la Cuestión Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Urresti M. (2008). *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar*. Buenos Aires: Siglo XXI ed.
- Willis, P. (1985). *Aprendiendo a trabajar. O como los chicos de la clase obrera obtienen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

### **Políticas, Proyectos y Experiencias Socioeducativos**

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Segundo año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

La unidad curricular se ubica en el segundo año de la carrera, aportando al estudiantado herramientas teóricas y prácticas para el análisis de propuestas socioeducativas en contextos comunitarios, sociales y culturales.

Se vincula de manera directa con dos unidades curriculares del mismo año: el Taller de Prácticas Educativas II, en el que se realizan experiencias de inserción en diversos escenarios socioeducativos, y Sociología de la Educación, que aborda desde diversas teorías las relaciones complejas entre educación, sociedad y Estado. Asimismo, retoma lo desarrollado en Problemática Antropológica y Social (primer año) que introduce al estudiantado al terreno de los estudios acerca de la cultura y la sociedad. Por otro

lado, también la unidad retoma los aportes de las Didáctica y Currículum I y II que, aun cuando tienen como principal objeto la práctica de la enseñanza en contextos escolares, integran contenidos que también son necesarios y pertinentes para analizar, planificar o evaluar prácticas educativas en otros contextos u organizaciones.

La unidad se posiciona desde una perspectiva amplia de educación que abarca toda la vida desde la cual se considera la particularidad de los fenómenos educativos en distintos ámbitos, trascendiendo lo escolar. Es así cómo se abordan cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas que sostienen una mirada amplia de lo educativo en el contexto social con anclaje territorial en relación con las condiciones del contexto social, político y económico.

Se propone una aproximación al análisis de propuestas socio-educativas deteniéndose en el estudio de políticas específicas gestadas desde diversas agencias estatales, proyectos impulsados por organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, etc. y experiencias locales singulares.

Del mismo modo, prevé brindar elementos para diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas (políticas y proyectos específicos) en diferentes contextos y escenarios así como la de asumir funciones de asesoramiento en diversas organizaciones comunitarias, sociales y culturales, en colaboración, con expertos/as en otras áreas. Se trata de propuestas que se desarrollan al margen de las instituciones de educación formal o de modo paralelo a ellas -aunque en ocasiones las impliquen y/o compartan con ellas objetivos comunes- por lo que usualmente han sido denominadas como propuestas de educación “no formal”.

### **Ejes de contenido**

#### *La educación no formal y lo socioeducativo*

La Educación No Formal: contexto histórico y político de surgimiento. Génesis y revisión crítica del concepto de Educación No Formal. Lo socioeducativo: aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos. Renovación, ampliación, reconfiguración de las prácticas educativas no escolares. Abordaje integral de los procesos educativos a lo largo de la vida. Lo socio-comunitario como ámbito de educación, intervención, transformación.

#### *Agencias estatales y organizaciones no gubernamentales*

El papel del Estado y de la sociedad civil. Políticas públicas socioeducativas y socio-comunitarias. Análisis de políticas y programas de diversas jurisdicciones y niveles del Estado (nacional, provincial o jurisdiccional, municipal, comunal, etc.). Movimientos y organizaciones sociales no gubernamentales. Análisis de casos y experiencias.

#### *Los diversos escenarios como ámbitos de inclusión social y educativa*



Experiencias y espacios de educación de jóvenes y adultos, educación permanente y educación popular. Las infancias como destinatarias de programas socio-educativos. La educación en organismos culturales. Formación laboral, capacitación profesional, espacios destinados al tiempo libre, la recreación, los deportes, las artes. Animación sociocultural. Experiencias educativas de gestión social. Articulación entre los programas socio-educativos y el sistema escolar.

*El diseño, la implementación y evaluación de propuestas socio-educativas*

Programa, plan, proyecto. Características. Diferenciación. Etapas y componentes. Normativa y regulación. Diagnóstico, contexto, medios, destinatarios/as, agencias u organizaciones participantes. Financiamiento. Mediaciones y recontextualizaciones en los procesos de implementación. Recursos. Evaluación. Comunicación de proyectos, procesos y resultados.

**Orientaciones metodológicas**

Se plantea el formato taller previendo la pertinencia del trabajo situado, con análisis de casos y experiencias, en estrecha articulación con el Taller de Prácticas Educativas II. Se propone una perspectiva que permita la identificación y análisis de desafíos y experiencias educativas en relación con las problemáticas que atraviesan la vida comunitaria y social en los territorios. La selección de las instituciones y la planificación de las actividades se realizará en acuerdo con el referido Taller II. La producción de informes, proyectos y actividades de socialización será conjunta. Se sugiere la realización de jornadas intensivas de la que participen ambas UC de manera integrada. Asimismo se invita a diseñar instancias compartidas de evaluación.

El desarrollo de los contenidos se enriquecerá a través de distintos recursos tales como video-documentales, videoconferencias, podcast, infografías, galería de imágenes, películas, etc.; así como, de diversas producciones expresivas y artísticas. Por otro lado, se recomienda organizar paneles con especialistas, con referentes de experiencias socio-educativas.

**Bibliografía sugerida**

Baraldo, N. (2010). Educación en y desde los movimientos sociales: ¿Nuevo objeto y nuevos abordajes en educación?. En: *Cuadernos de Educación*, VIII(8), 165–176. Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades María Saleme de Bournichón. Universidad Nacional de Córdoba.

Cardarelli, G. (2006). Las alternativas. Modalidades de atención a la infancia formales y no formales. En: Entel, A. (comp.), *Infancias: Varios Mundos. Los más chiquitos. Acerca de la inequidad en la infancia argentina*. Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin.

Carpintero, E. (comp.) (2020). *El año de la peste: produciendo pensamiento crítico*. Topía Editorial.

Civís, M., Riera, J. y Longás, J. Proyectos educativos comunitarios: propuesta teórico práctica y análisis de experiencias. En: *Revista Educación y diversidad*, N°3, 2009, pp. 231-248

- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril/junio 2004. Vol 9, Num. 21. pp 403-424.
- Finnegan, F; Montesinos M.P. y Schoo, S. (2019). *Políticas de revinculación y terminalidad escolar de la educación secundaria. Reflexiones a partir de dos experiencias provinciales: Trayecto de Escolaridad Protegida y Polo de Reingreso*. Serie La Educación en Debate. Dirección de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gentili, P. y Sverdlick, I. (comp.) (2008). *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- Kantor, D. y Kaufman, V. (2008). *Prácticas y experiencias educativas en jardines comunitarios*. Buenos Aires: Fundación C&A.
- Michi, N. (2012). “Educación de adultos, educación popular, escuelas alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”. En: Finnegan, Florencia (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Aique: Buenos Aires.
- Montesinos M. P. y Pagano, A. (2010). Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Universidad de Manizales y el CINDE, vol. 8, núm. 1, (enero-junio). Colombia: CINDE
- Pineau, P. (1999). El concepto de “educación popular”: un rastreo histórico. En: *Revista del IICE* N°13, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila-IICE. FFyL. UBA
- Sirvent M.T. (1985). Participación, Educación y Cultura Popular. En: Werthein E. y Argumendo, M. (eds) *Educación y Participación*. Brasilia: IICA/MEC/SEPS.

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

### **Taller de Prácticas Educativas II: Experiencias de inserción en otros escenarios socio-educativos y culturales**

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4 <sup>4</sup>	2.67

<sup>4</sup> La UC se implementará como cátedra compartida entre dos docentes generalistas con 4 horas cada uno/a.

<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33
------------------------------	-----	-------

### **Finalidades Formativas**

El Taller de Prácticas Educativas II se propone profundizar lo abordado en el Taller correspondiente al primer año, retomando su primer eje de contenidos, profundizando y orientando la inserción en diversos escenarios socioeducativos. Este trayecto se despliega en directa *articulación* con la UC del segundo año del CFE Políticas, Proyectos y Experiencias Socioeducativas, con la que comparte el proceso de inserción y análisis de experiencias socioeducativas. Asimismo, se vincula con las demás unidades curriculares del segundo año y se proyecta hacia la secuencia del trayecto de la práctica que continúa en los años posteriores.

Se trabaja desde una *concepción amplia de educación*, que excede lo escolar, dando cuenta de las múltiples apropiaciones que realizamos los seres humanos a lo largo de nuestras vidas, contemplando el abordaje de la singularidad y complejidad de las prácticas educativas, como prácticas sociales situadas. Al respecto es pertinente especificar que esta concepción amplia de educación se plantea superar los límites del concepto de educación no formal, considerado poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito. La caracterización por la negativa (educación “no” formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la educación formal y obtura la caracterización de sus rasgos específicos así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos: por tal motivo *pensar “más allá de lo escolar”* nos permite construir una trama teórico-empírica que sostiene una perspectiva conceptual renovada acerca del fenómeno educativo.

El Taller de Prácticas Educativas II se propone, por un lado, poner en tensión la relación entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela. Por otro lado, se plantea la reflexión acerca del vínculo entre escuela y comunidad, que amplía el horizonte de la escuela en el escenario social.

Asimismo, entiende la necesidad de asumir una actitud investigativa, apropiándose de herramientas teóricas y metodológicas pertinentes, que aporten a la implementación de intervenciones de carácter educativo en los escenarios emergentes. Desde el reconocimiento de la complejidad y las particularidades de este campo. Es necesaria la intervención reflexiva y crítica como docentes en las experiencias educativas más allá de la escuela. Las características de las experiencias en escenarios socioeducativos y culturales implica estrategias didácticas. Para ofrecer instancias educativas de calidad es necesario intervenir con un alto grado de intencionalidad educativa y con un alto grado de formalización pedagógica.

Entender las prácticas educativas como prácticas situadas, requiere de un abordaje multidimensional para su comprensión, integrando marcos referenciales, en relación con el vínculo dialéctico entre condiciones objetivas y subjetivas de la profesión, participando en la construcción de un conocimiento colectivo, argumentado y crítico.

### **Ejes de Contenidos**

#### *Prácticas educativas como prácticas situadas*

Prácticas docentes, prácticas educativas y prácticas de la enseñanza. Divergencias y convergencias. Deconstrucción y crítica reflexiva de los modelos docentes internalizados en la experiencia escolar. La enseñanza en diferentes contextos socioeducativos. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo profesional. Su dimensión cultural y política.

#### *Más allá de la escuela: los escenarios socioeducativos*

Escuela y escenarios socioeducativos: tensiones y articulaciones. La presencia de la escuela en la comunidad. Las organizaciones que llevan adelante propuestas en vinculación con la escuela. El derecho a la educación y la inclusión socioeducativa. El sostenimiento de las trayectorias educativas más allá de lo escolar. Las redes interinstitucionales y sus potencialidades. Especificidad en la construcción curricular y metodológica en los escenarios socioeducativos.

Otras experiencias socioeducativas más allá de la escuela: caracterización y clasificaciones. Organizaciones socio-comunitarias, clubes, asociaciones civiles, redes, medios de comunicación, agrupaciones y movimientos sociales; espacios vinculados a la salud, la cultura, al sector productivo; agencias estatales no escolares. Educación permanente de jóvenes y adultos.

#### *Inserción en experiencias socioeducativas*

Caracterización de roles y funciones del profesional de la educación en escenarios socioeducativos. Análisis de las experiencias de inserción. Reflexión acerca de los límites y posibilidades del campo profesional. Articulaciones con otros campos profesionales. El trabajo colaborativo en equipos interdisciplinarios y redes articuladas.

Elaboración de proyectos socioeducativos. Momentos, etapas, pasos. Diagnóstico, interpretación y elaboración de propuestas para la acción. Elaboración de informes y narrativas. Escritura, socialización y difusión.

#### *Dispositivos de sistematización y análisis de las prácticas socioeducativas*

Análisis de casos y trabajo de campo e investigación. Herramientas de recolección de información; análisis de documentos, observación, entrevista, registros audiovisuales y fotográficos, historias de vida, diarios de campo. Identificación de problemas, formulación de hipótesis.

### **Orientaciones metodológicas**

El Taller de Prácticas Educativas II constituye una cátedra compartida entre dos docentes generalistas que comparten la responsabilidad de la planificación y desarrollo de todas las actividades de la UC. En este espacio se asumen las prácticas educativas en sentido amplio y más allá de lo escolar, afianzando el conocimiento de otros escenarios socioeducativos, para lo cual se sugiere el trabajo con herramientas metodológicas de aproximación al campo tales como la observación, la entrevista, el registro y documentación de la vida cotidiana.

Para la implementación del trabajo de campo se prevé la concreción de acuerdos con instituciones asociadas que designarán en cada caso interlocutores y expertos que oficien de co-formadores. La selección de las instituciones y la planificación de las actividades de inserción se realizará en acuerdo con la UC Políticas, proyectos y experiencias socioeducativas. La producción de informes, proyectos y actividades de socialización será conjunta. Se sugiere la realización de jornadas intensivas de la que participen ambas UC de manera integrada. Asimismo, se invita a diseñar instancias compartidas de evaluación.

Se sugiere la elaboración de informes de las actividades de campo y la discusión argumentada acerca de las diversas experiencias que han sido seleccionadas. En la elaboración de textos se propone el empleo de los estándares de la escritura académica. Asimismo, se prevé la construcción de un proyecto de intervención que reúna los tópicos fundamentales. La socialización y difusión de lo producido puede optimizarse utilizando herramientas de comunicación didáctica con las TIC.

### **Bibliografía sugerida**

- Alheit, P. y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1 n°1. Universidad de Valencia
- Ander-Egg, E. (1995). La entrevista. En: *Técnicas de investigación social*. Lumen: Buenos Aires.
- Anijovich, R. (2012). La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En: *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós: Buenos Aires.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Ilari, S. (2014). *Formulación y evaluación de proyectos*. Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires.
- Jiménez Jiménez, B. (1998). La formación y la acción de los formadores en educación no formal. En: *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*.
- Rockwell E., Mendoza, T., Rebolledo V., Tapia, E., (2021). *Convergencias y divergencias en el diseño de estrategias didácticas: integración del conocimiento docente y la investigación educativa*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados: México

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. En: *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA: Buenos Aires

Toubes A. y Santos H. Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y dificultades: 1985-2000. Cuadernos de Cátedra OPFYL; Bs. As. 2006.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.

## TERCER AÑO

### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

#### Educación Sexual Integral

Formato Curricular: Seminario

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

#### Finalidades formativas

La inclusión de espacios específicos de Educación Sexual Integral, en el marco de la Ley N° 26.150/06, responde a una política curricular nacional y jurisdiccional sostenida desde hace más de diez años en los diseños de la formación docente inicial (Res. 45/08 y Res. 340/18 del CFE). La incorporación de la ESI en la carrera de Ciencias de la Educación tiene como propósito fundamental la construcción de un posicionamiento político epistemológico desde una perspectiva de género y diversidad y el enfoque de Derechos Humanos por parte de quienes egresan.

Al mismo tiempo, responde a un conjunto de demandas históricas por parte de diferentes movimientos sociales en relación a las desigualdades de género que han configurado los sistemas educativos modernos. También, visibiliza las disputas en torno a la selección y legitimación de “ciertos contenidos”

que conforman el curriculum escolar, dando así lugar y protagonismo a experiencias y saberes anteriormente relegados.

La especificidad de un seminario no excluye la transversalidad en otros campos de saberes, así como la necesidad de considerar la mirada analítica y problematizadora que propone la ESI no sólo en el curriculum sino también en la organización de las instituciones educativas. De este modo, se articula de modo vertical y horizontal con las diversas unidades curriculares de este diseño.

La Educación Sexual Integral en Argentina es una política pública, con un largo camino transitado a partir de la sanción de la Ley N° 26.150; tiene como principal propósito el ejercicio de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que transitan el sistema educativo. En tanto política pública, instala un conjunto de estrategias en diferentes niveles de intervención: sociocomunitario, institucional y áulico. Asimismo, la ESI es también una política de cuidado y un movimiento pedagógico que interpela la tradicional gramática escolar y la presunción de neutralidad de las instituciones. Aporta una lente crítica a prácticas sexistas y heteronormativas que condicionan los modos en que las niñeces y las juventudes construyen sus subjetividades y vínculos interpersonales. Ello posibilita revisar, no sólo la dimensión curricular, sino también las situaciones que irrumpen en diferentes espacios-tiempos y que requieren un abordaje desde las perspectivas de la Educación Sexual Integral.

La garantía y la promoción de derechos, necesariamente, se relaciona también con el derecho que tiene la docencia de todos los niveles educativos y modalidades a formarse en temáticas vinculadas con la sexualidad. En este marco, “la ESI constituye una herramienta fundamental para la construcción de ciudadanías democráticas y participativas” (Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, 2021, p. 17).

La Ley N° 26.150 representa un hito en la política educativa ya que establece un quiebre respecto de los modos tradicionales en que se planteaba la sexualidad en el ámbito escolar. De este modo, se la reconoce como una dimensión humana fundamental, la cual necesita estar acompañada por las políticas del Estado. Así, la escuela es definida como la institución fundamental para conocer y defender los derechos, incluidos aquellos vinculados con la dimensión de la sexualidad (Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, 2021).

Desde las perspectivas de la ESI se adscribe al concepto planteado por la Organización Mundial de la Salud cuando plantea que la sexualidad: “Se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. [...] Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. [...] En

resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos” (OMS, 2002).

Por este motivo, resulta fundamental en la práctica docente poder identificar los modelos de educación sexual que fueron parte de los propios procesos de socialización y escolarización, así como las concepciones personales sobre la sexualidad, ya que permean todos los actos de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta teórica epistemológica de la Educación Sexual Integral se sustenta en la perspectiva de género. El género es una categoría analítica que alude a las construcciones socio-históricas elaboradas sobre la base de las diferencias sexuales biológicas. En nuestra sociedad esas diferencias biológicas se asocian “exclusivamente” con el cuerpo femenino y el cuerpo masculino. La simbolización que cada cultura realiza de estos cuerpos, se refleja en normas y expectativas sociales sobre los roles, las conductas y los atributos de las personas.

El género es construido en el tiempo. Se trata de una “performatividad” en donde una serie de actos son renovados, revisados y consolidados a través de convenciones que los regulan. Transformar esas relaciones sociales, implica transformar las condiciones sociales hegemónicas, ya que estos actos son una experiencia compartida. El género es un acto anterior al sujeto que requiere de actores individuales para actualizarse y reproducirse.

La perspectiva de género propone una mirada crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación. Esta perspectiva se enriquece con los aportes del análisis interseccional que considera el cruce entre múltiples sistemas de opresión (racismo, clasismo, capacitismo, edadismo) que forman parte de la vida social.

De este modo, la ESI es una oportunidad para interpelar las matrices históricas del sistema educativo y así hacer de la escuela un espacio más justo que aloje y reconozca a la diversidad como constitutiva de la experiencia humana.

### **Ejes de contenido**

#### *De la educación sexual a la educación sexual integral*

Modelos tradicionales de educación sexual. Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. De lo tradicional a lo integral de la educación sexual. La concepción multidimensional de la sexualidad.

La ESI como política pública: un derecho que garantiza otros derechos. Su plexo normativo: convenciones y tratados internacionales, leyes nacionales y provinciales. Resoluciones del CFE y resoluciones ministeriales de Santa Fe. Un currículum para la ESI: sus lineamientos curriculares y núcleos de aprendizajes prioritarios.



El concepto de integralidad de la ESI a partir de sus ejes: ejercer nuestros derechos, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, valorar la afectividad, cuidar el cuerpo y la salud.

*La construcción histórica de la problemática de género: diálogos con el campo de la educación*

El género como categoría analítica. Breve historización de su surgimiento y devenir como construcción teórica durante el siglo XX. Género e interseccionalidad. La performatividad del género.

Los aportes de los estudios de género al campo de la educación. Las investigaciones pioneras de las décadas de 1980 y 1990: la denuncia al sexismo y androcentrismo de las instituciones educativas. Los estereotipos de género.

La problematización del conocimiento escolar. Curriculum oculto: la socialización generizada. Curriculum nulo: las emociones y los deseos. Los manuales escolares en clave de género. La feminización del trabajo docente. Discusiones y debates en torno al uso inclusivo del lenguaje.

*Pluralizar las miradas*

La perspectiva de la interseccionalidad y los sistemas sociales de normalización. Diversidad, diferencias, desigualdades y privilegios.

La masculinidad hegemónica como dispositivo de poder. Las masculinidades en plural.

Las disidencias sexuales y sus demandas por la ampliación de derechos. Identidad de género, orientación sexual y expresión de género.

Niñeces y juventudes trans: su tránsito por el sistema educativo. Marcos normativos. La diversidad familiar.

Corporalidades y hegemonía de los cuerpos. Diversidad corporal.

Las críticas al capacitismo. Sexualidad y diversidad funcional. Mitos y prejuicios relacionados a la sexualidad de las personas con discapacidad.

*El cuerpo como primer territorio de ciudadanía*

El cuerpo en clave de derechos: derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos. Salud sexual y reproductiva. Marcos normativos.

Juventudes, maternidades, paternidades y escolarización. Proyectos de vida.

Vulneración de derechos. Abuso sexual. Redes sociales y grooming. Trata de personas con fines de explotación sexual. Violencia por razones de género. La crítica al amor romántico heterosexual. Vínculos afectivos libres de violencia.

*La ESI y el enfoque de derecho en las prácticas educativas.*

Las diferentes puertas de entrada a la ESI.

El rol docente y las prácticas pedagógicas. La transversalidad de la ESI como posicionamiento político y ético. Su abordaje en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. La jornada Educar

en igualdad. Intervención desde la escuela ante situaciones de vulneración de derechos. La ESI y el vínculo con las familias.

La ESI en la formación docente inicial y continua.

La ESI en espacios sociocomunitarios.

### **Orientaciones metodológicas**

Para el desarrollo de esta unidad curricular resulta oportuno propiciar espacios de reflexión en torno a las perspectivas teóricas de la Educación Sexual Integral a partir de una pedagogía de la pregunta que propicie la indagación, la investigación, la curiosidad y la circulación de la palabra. Atendiendo a la complejidad de las temáticas que involucra la ESI, habilitar la pregunta posibilita dar lugar a múltiples miradas, escuchar una diversidad de voces, pensar y repensar los interrogantes para desestabilizar así las verdades absolutas.

La enseñanza de temas vinculados con la sexualidad no parte de cualquier posicionamiento docente. En este sentido, es fundamental considerar dos dimensiones: por un lado, contemplar que no existen “especialistas” en ESI, ya que se trata de un campo dinámico de conocimientos en constante revisión y transformación. Por otra parte, visibilizar que el rol docente no consiste en compartir experiencias personales ni en transmitir creencias o valores propios.

La propuesta de la ESI invita a problematizar los discursos sociales vigentes, de este modo, el análisis crítico de publicidades, películas, cortometrajes, imágenes, literatura y documentos resulta sumamente oportuno para dialogar con conceptos y categorías centrales del seminario.

Mediante modalidades de trabajo participativo y colaborativo, es fundamental también generar instancias de revisión de la propia biografía escolar en relación a la educación sexual recibida. Así, es preciso reconocer que las temáticas relacionadas con la sexualidad interpelan primero a quien enseña, por lo tanto, es necesario tensionar las representaciones personales y sociales ya que éstas establecen miradas, pautas y trayectorias sobre las prácticas docentes y sus intervenciones en el aula.

### **Bibliografía sugerida**

Barilari, S. (2022). *Abuso sexual intrafamiliar: saber qué hacer. ESI: talleres en clave de derechos. Guía práctica para profesionales de la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bonino, L. (2004). Los micromachismos. En: *Revista La Cibeles*, N° 2. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

Brown, J. (2008). Los derechos sexuales y (no) reproductivos en Argentina: encrucijadas teóricas y políticas. En: *Cadernos Pagu* N° 30, Universidad de Campinas.

Butler, J. (2006). Introducción. Actuar concertadamente. En: *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

- Cabral, M. (2003). Pensar la intersexualidad hoy. En: Maffía, D. (comp). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Cahn et al (2018). *Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Ediciones.
- Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI. (2021). *Educación Sexual Integral*. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación.
- Equipo ESI Santa Fe. (2021). *Aportes para un uso inclusivo del lenguaje*. Ministerio de Educación. Provincia de Santa Fe.
- Faur, E y Lavari, M (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. UNICEF y Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Flores, V. (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico *Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad*. UTE (Unión de Trabajadorxs de la Educación), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Mansilla, G. (2019). Infancias desobedientes, cuerpos que incomodan. En: *Asociación civil infancias libres. Infancias desobedientes*. Buenos Aires, Asociación civil infancias libres.
- Moreno Marimón, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Madrid: Icaria.
- Morgade, G. (2011) (coord.). *Toda Educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2016) (coord.). *Educación Sexual con perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. En: *Revista Del IIICE*, (38), 39-62. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Schuster, G. (coord.) (2010). *¿Todo bien? Adolescencias y Servicios de Salud Sexual y Reproductiva*. Rosario: Instituto de Género, Derecho y Desarrollo (Insgenar) y CLADEM.
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Tarducci, M. y Zelarallán, M. (2016). Nuevas historias: género, convenciones e instituciones. En: Fink N. (Comp) *Ni una menos desde los primeros años*. Buenos Aires. Ediciones Chirimbote.

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

## ÁREA DE LA ENSEÑANZA, LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULUM

### Didáctica y Currículum III: Seminario-Taller de Didácticas Específicas

Formato curricular: Seminario-Taller (cátedra compartida: un/a docente generalista con 4 horas cátedra anuales y 5 docentes especialistas con 2 horas cátedra anuales cada uno/a).

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: cuarto año

Asignación horaria:

	<b>Horas reloj</b>	<b>Horas cátedra</b>
<b>Horas Semanales</b>	4 <sup>5</sup>	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### Finalidades formativas

Esta unidad se ubica en el tercer año de la carrera, manteniendo una continuidad directa en sus desarrollos con las dos unidades del área que la preceden en primero y segundo año (Didáctica y Currículum I y II). Asimismo, la unidad se vincula con el trayecto de las prácticas educativas -del cual se nutre y al que, a su vez aporta- que en el tercer año prevé una inserción del estudiantado en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, con énfasis en la educación inicial y primaria. Las actividades de inserción realizadas en el marco de las prácticas constituyen insumos fundamentales para el trabajo de este Seminario-Taller que, a su vez, brinda un espacio de reflexión y análisis para las mismas desde la perspectiva de las didácticas específicas. La unidad se vincula además con la asignatura Política y Sistema Educativo que aporta una caracterización de la estructura y organización de la educación formal. Asimismo, los planteos efectuados en las asignaturas destinadas al estudio del sujeto y los procesos de aprendizajes constituyen aportes claves que serán recuperados en este seminario-taller. Las didácticas especializadas por disciplina o área de conocimiento integran los campos de la Didáctica y el Currículum, abocándose al estudio de situaciones y objetos concretos de enseñanza como claves para la construcción metodológica. Esta unidad curricular aborda los desarrollos didácticos vinculados a las diferentes áreas de conocimiento, situándolos en los contextos de los diversos niveles y

---

<sup>5</sup> La UC se implementa con la modalidad de cátedra compartida.

modalidades del sistema educativo. Esto supone concebir los campos de la Didáctica y el Currículum como una extensa y densa trama de saberes teóricos en constante y estrecha articulación con los saberes disciplinares y con las prácticas educativas.

Atendiendo a esto, la unidad curricular se define como “Seminario-Taller”. Este formato integra la profundización teórica de los contenidos y problemas de la enseñanza escolar de algunas áreas de conocimiento, característica de un “seminario”, con el estudio de casos, el análisis de las prácticas y la elaboración colaborativa de proyectos que define a la modalidad de “taller”.

La unidad se desarrolla bajo la coordinación de un/a profesor/a “generalista” de Ciencias de la Educación (que cuenta con 4 horas cátedra anuales) con la participación de docentes expertos/as en la enseñanza de diferentes disciplinas específicas (que dispondrán de 2 horas anuales cada uno/a). El tratamiento, por parte de los/as docentes especialistas, de las didácticas disciplinares no supone el desarrollo de contenidos de la disciplina sino el abordaje de los principales enfoques para la enseñanza de las mismas. Se espera que los/as estudiantes logren conocer los avances e investigaciones relevantes efectuados desde los territorios que abordan la didáctica de las diferentes disciplinas y áreas del conocimiento así como analizar y evaluar propuestas y experiencias de enseñanza específicas y situadas en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, el análisis de los desarrollos didácticos disciplinares efectuados en el seminario-taller debe contextualizarse en los currículos escolares.

Se espera que este seminario posibilite a los/as estudiantes adquirir y producir conocimientos sobre los procesos de enseñanza de diferentes áreas, generando reflexiones de carácter epistémico, brindándoles herramientas para comprender los procesos de construcción del currículum y habilitándolos/as para la realización de tareas de investigación así como para el asesoramiento en la construcción de propuestas didácticas institucionales y áulicas tanto disciplinares como interdisciplinares.

### **Ejes de contenido**

*La construcción didáctica del contenido escolar (a cargo del docente generalista, en colaboración con los docentes especialistas)*

Los formatos curriculares y sus transformaciones en el tiempo. La organización del conocimiento en el currículum. Transposición didáctica y Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). Disciplinariedad e interdisciplinariedad. Transversalidad. Integración.

La didáctica general y las didácticas específicas. Articulaciones necesarias. La enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo. Saberes y enseñanza: los desarrollos didácticos en los diferentes campos disciplinares. La integración en el currículum y la enseñanza. Las ciencias, las artes

y los problemas de la vida cotidiana: tensiones y articulaciones. Conocimiento, comprensión y transformación de la realidad. Análisis de casos y experiencias. Las propuestas didácticas integradoras. Las didácticas específicas en la formación del/la profesor/a en Ciencias de la Educación. Sus funciones como formador/a de formadores así como en tareas de investigación y asesoría pedagógica institucional. *La enseñanza de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales (a cargo de docentes especialistas, en colaboración con el/la docente generalista)*

Las ciencias en el currículum escolar. Análisis de diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo. Análisis de materiales curriculares (manuales escolares, material audiovisual, contenidos digitales, etc.) de diferentes niveles del sistema educativo. Investigaciones y avances referidos a la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales. Educación ambiental integral, derechos y ciudadanía. Análisis de propuestas y experiencias de enseñanza disciplinares e integradas. La enseñanza a partir de situaciones problemáticas, proyectos de investigación y estudio de casos.

*La enseñanza de la Lengua (a cargo del/la docente especialista, en colaboración con el/la docente generalista como coordinador/a general)*

El lenguaje, la lengua y la literatura en el currículum escolar, en los distintos niveles. Sentidos de la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela. Principales bases epistemológicas en el campo de la lengua y la literatura. Investigaciones en la didáctica de la lengua y la literatura. Diversidad lingüística. Oralidad y escritura. El acceso y la participación en las prácticas de lectura y escritura, en distintos géneros discursivos, en las distintas disciplinas y en los distintos niveles del sistema educativo: alfabetización inicial, avanzada y académica. Análisis del diseño curricular a la luz de distintos marcos epistemológicos del campo de la lengua y la literatura. Análisis de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura.

*La enseñanza de las artes (a cargo del/la docente especialista, en colaboración con el/la docente generalista)*

La educación artística en el currículum escolar y sus diferentes niveles: la tensión entre el currículum prescripto y el currículum nulo. Breve historización de la incorporación progresiva de los lenguajes artísticos en los diferentes niveles del sistema educativo. La experiencia estética como otro modo de conocer el mundo. Análisis de diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo. Análisis de materiales curriculares para la enseñanza (manuales escolares, material audiovisual, contenidos digitales, etc.). Enfoques disciplinares e integrados. El ejercicio de la ciudadanía y el acceso a los bienes artísticos y culturales. Investigaciones y avances recientes referidos a la enseñanza de las artes. Análisis de propuestas y experiencias de enseñanza.

*La enseñanza de la Matemática (a cargo del/la docente especialista, en colaboración con el/la docente generalista como coordinador general)*

La Matemática en los diferentes niveles del currículum escolar. Análisis de diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo. Análisis de materiales curriculares para la enseñanza (manuales escolares, material audiovisual, contenidos digitales, etc.) de los diferentes niveles del sistema educativo. Investigaciones y avances referidos a la enseñanza de la Matemática. Análisis de propuestas y experiencias de enseñanza.

### **Orientaciones metodológicas**

La unidad curricular adopta el formato de Seminario-Taller bajo la coordinación de un docente generalista -del área de las Ciencias de la Educación- y se compone de un eje general y de ejes en los que se prevé el abordaje de la enseñanza de distintos tipos de saberes específicos. La modalidad de trabajo propuesta requiere la conformación de un equipo de cátedra integrado por docentes especialistas quienes, además de desarrollar alguno de los ejes, asumen la tarea de acompañar el análisis de los diseños curriculares y la problematización de las experiencias y propuestas de enseñanza recogidas en las actividades desarrolladas en el Taller de Prácticas Educativas III.

Se sugiere organizar el desarrollo del Seminario-Taller atendiendo a que el eje general se despliegue durante todo el ciclo lectivo en articulación con los ejes desarrollados por los/as docentes especialistas y con los aportes de todos/as ellos/as. Con respecto a los ejes específicos se proponen algunas opciones, aunque la organización puede adoptar otra estructura si la cátedra y la institución lo disponen: a) un desarrollo mensual intensivo para cada uno (ver abajo gráfico modelo 1); b) un esquema de dictado cuatrimestral de dos ejes en simultáneo (ver abajo gráfico modelo 2). En todos los casos, el abordaje de las particularidades de la enseñanza de cuerpos específicos de conocimiento se complementará con actividades que contemplen el análisis y la elaboración de proyectos y actividades de carácter integrador. A modo de ejemplo, se presentan gráficos con posibilidades de organización para la implementación de esta unidad:

Modelo 1

La construcción didáctica del contenido escolar (eje de desarrollo anual)			
Didáctica de la Matemática	Didáctica de las Ciencias Sociales y Naturales	Didáctica de la Lengua y la Literatura	Didáctica de las artes

Análisis de diseños curriculares de diferentes niveles y de proyectos integrados de enseñanza en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (a cargo del generalista en colaboración con los/as especialistas)
Articulación con el Taller de Prácticas Educativas III (observaciones, análisis de casos, entrevistas a docentes, etc.)

Modelo 2

Primer cuatrimestre		Segundo cuatrimestre	
Introducción al seminario-taller	Didáctica de las Ciencias	Didáctica de la Lengua	Cierre del seminario-taller: proyecto didáctico integrador (institucional)
	Didáctica de la Matemática	Didáctica de las Artes	
	Análisis de diseños curriculares de diferentes niveles y de proyectos integrados de enseñanza en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (a cargo del generalista en colaboración con los/as especialistas).		
Articulación con el Taller de Prácticas Educativas III (observaciones, análisis de casos, entrevistas a docentes, etc.)			

Independientemente del modelo que se elija, los/as docentes compartirán la carga horaria del seminario-taller de manera anual, cumpliendo en cada caso las horas asignadas semanalmente aun cuando no se prevea su participación como responsable directo de la actividad en curso.

Se sugiere organizar actividades que recuperen los vínculos con las instituciones en las que los/as estudiantes llevan adelante las actividades de inserción en el Taller de Prácticas Educativas III mediante la realización de entrevistas a directivos, asesores/as pedagógicos (si los hubiera) y/o docentes vinculadas con alguno de los contenidos de los ejes del seminario, la organización de paneles de directivos y/o docentes que refieran experiencias didácticas integradoras, análisis de trabajos, cuadernos y/o carpetas de estudiantes, análisis de manuales escolares utilizados en las instituciones educativas visitadas, etc.



La evaluación final supone la realización de un proyecto didáctico integrador institucional que permita articular los aportes de los diferentes ejes con la inserción institucional propuesta por el Taller de Prácticas Educativas III. Se acreditará la totalidad del seminario-taller con una única calificación consensuada por el equipo docente del mismo.

### **Bibliografía sugerida**

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (2006). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

Akoschky, J. et al. (2005). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.

Bachman, L. (2008). *La Educación Ambiental en Argentina, hoy*. Documento marco sobre Educación Ambiental. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.

Bernstein, B. (1977). *Clases, código y control*. Madrid: Akal.

Bolívar, A.; Bolívar Ruano, R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. En *Perspectiva educacional. Formación de Profesores* N° 50 (2). Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Brailovsky, D. (2019). *Didáctica del Nivel Inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cifelli, P. (2020). *Educación y geocultura o el desafío de estar siendo. Una mirada sobre la crisis educativa moderna desde la filosofía de Rodolfo Kusch*. En Montes Miranda J., Avendaño Porrás, V. y Tasat, J. (coord.). *Rodolfo Kusch. Geocultura de un hombre Americano*. La Serena: CRESUR-Universidad de La Serena-UNTREF.

Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Paidós.

Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.

Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Buenos Aires: Paidós.

García, R. y Tolisso, V. (2020). *Efemérides con perspectiva de género. Una memoria feminista a contrapelo de la historia oficial*. Rosario: Editorial Constancio Vigil.

Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Gurevich, R (comp.) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Kaufman, A. y Lerner, D. (2015). *La alfabetización inicial*. Documento transversal Nro.1. Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación.
- Quintanilla, M. y Adúriz Bravo, A. (2021) *Enseñanza de las ciencias para una nueva cultura docente*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Sadovsky, P. (2005). *Enseñar Matemática Hoy. Miradas, Sentidos y Desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Torres Santomé, J. (2004). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

## ÁREA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

### Historia de la Educación Argentina

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### Finalidades formativas

La unidad se ubica en el tercer año del plan de estudios y mantiene una estrecha vinculación con las otras unidades que componen el área. Es correlativa con Historia de la Educación (segundo año) y tiene continuidad con Corrientes Pedagógicas Contemporáneas (cuarto año) así como con Pedagogías Latinoamericanas (quinto año). Se articula especialmente, además, con Política y Sistema Educativo, unidad en la que se aborda desde una perspectiva sincrónica la estructura, organización y normativa de la educación pública oficial y a la que Historia de la Educación Argentina aporta el sustento histórico

que coadyuva a la comprensión y contextualización de los procesos de institucionalización en el marco de la historia local. Asimismo, ofrece un sustento crítico a los espacios que componen el Campo de la Práctica, en tanto funciona como herramienta de análisis para desnaturalizar las representaciones propias del sentido común referidas a la educación, la enseñanza, lo escolar y la docencia en el contexto de la historia local.

Los saberes histórico-educativos se integran al trayecto formativo de los futuros/as profesores/as en Ciencias de la Educación con diversos propósitos. En primer lugar, se espera que logren situar las ideas, las prácticas y las instituciones educativas en el contexto de los procesos que trazaron su devenir, contribuyendo a construir un distanciamiento crítico con respecto a las concepciones que se asumen como establecidas y las prácticas estereotipadas. Esta distancia se construye mediante la tarea minuciosa de interrogar, desmontar y desnaturalizar las ideas, prácticas e instituciones educativas a las que estamos habituados para volverlas objeto de examen y reflexión. La tarea historiográfica requiere interpelar el pasado desde la experiencia contemporánea, constituyéndose así en un instrumento teórico-crítico potente para el análisis del presente.

Por otra parte, la historia de la educación se propone situar a los/las estudiantes y futuros/as docentes como protagonistas de esa historia en construcción, otorgándoles el poder de intervenir sobre ella y la consecuente responsabilidad que esto implica. En este sentido, la historia de la educación supone elecciones éticas y políticas.

La unidad curricular se inscribe en los desarrollos actuales del campo de estudios histórico-educativos referidos a Argentina y ofrece elementos que contribuyen a la comprensión de las prácticas, ideas e instituciones educativas locales. Esto supone el desafío de abordar múltiples procesos y realidades heterogéneas, señalando sus articulaciones, así como sus diferencias y similitudes. Se trata de desplegar los procesos educativos desarrollados en Argentina, relacionándolos con el contexto latinoamericano y buscando las especificidades que se imponen de la divergencia de trayectorias. La asignatura se organiza en bloques que, si bien siguen un esquema cronológico de las transformaciones de la educación en Argentina en el contexto latinoamericano desde el fin del período colonial hasta la finalización del siglo XX, no pretenden efectuar un recorrido lineal ni se desconocen los aportes de la perspectiva decolonial y de género, a partir de las cuales se interpelan los enfoques, recortes y periodizaciones.

El proceso de institucionalización de la educación y sus matrices históricas constitutivas, la escolarización de algunos saberes y la exclusión de otros, el rol central de los Estados nacionales en la expansión y regulación del formato escolar en los últimos siglos constituyen ejes estructurantes de la

materia; ejes que se abordan tensionados por las críticas, disrupciones y alternativas emergentes que contribuyen a comprender la densidad de un devenir no lineal con múltiples contradicciones.

### **Ejes de contenido**

#### *Tendencias historiográficas y producciones locales*

La historiografía educativa en Argentina como un campo en expansión y consolidación: problemas y desafíos. Abordajes descoloniales. Lo nacional, lo local, lo regional como perspectivas en diálogo con la historiografía occidental. Enfoques decoloniales y crítica del androcentrismo. La presencia y los roles de las mujeres en la historia de la educación argentina. Aportes de la historia cultural de la educación para el estudio de las infancias y juventudes y de la lectura y la escritura.

#### *La configuración de los sistemas educativos públicos*

Las primeras propuestas de educación sistemática en el contexto de las luchas por la organización nacional en Argentina. El método lancasteriano en Argentina. Proyectos de país y proyectos educativos. Los proyectos de Nación: Alberdi y Sarmiento. La función de las instituciones escolares en la formación de la Nación-Estado. Relación Nación-provincias. La experiencia bonaerense: gestación del sistema de instrucción primaria. El sentido político de la naciente educación media: colegios nacionales y escuelas normales. La reorganización universitaria: reconstrucción de la Universidad de Buenos Aires y nacionalización de la Universidad de Córdoba. Disputas con el poder eclesiástico. El andamiaje legal fundacional (nacional y provincial). El magisterio normal en el proceso “civilizatorio”. La feminización de la docencia. La construcción de una iconografía patriótica. La identidad nacional como contenido escolar. Clasificación y escolarización de los saberes en el ámbito local: el positivismo y su traducción educativa. En disidencia: utopías y experiencias liberales, anarquistas y socialistas.

Pujas por el acceso a la educación: ¿qué educación para las “multitudes” argentinas? Proyectos en debate e intentos de reforma. La educación secundaria en debate. La Reforma Universitaria y su impacto en América Latina. Modernizaciones sociales y educativas en el período de entreguerras. Críticas, propuestas y prácticas alternativas: variantes locales del activismo pedagógico. Experiencias escolanovistas en Argentina y específicamente en la provincia de Santa Fe.

#### *Nuevos sujetos en la educación, propuestas alternativas y proyectos autoritarios*

Nuevos sujetos políticos y nuevos sujetos educativos. Derechos sociales y educación. Educación y trabajo en la propuesta peronista: otros saberes en el sistema escolar. El caso de la Universidad Obrera Nacional (UON). La enseñanza religiosa en la escuela pública. Conflictos con la Iglesia Católica.

La modernización desarrollista. Consolidación de los organismos internacionales como agentes educativos. Debate “laica o libre”, lo público y lo privado en tensión. La terciarización de la formación docente y la clausura del ciclo normalista. Surgimiento de las universidades privadas.

Los proyectos de reforma educativa y la Escuela Intermedia. Autoritarismo e intervención en la Universidad. La educación de adultos y la educación popular. El proceso de Reorganización Nacional: estrategias represivas, selectivas y discriminatorias. Militarización del sistema educativo. Libros prohibidos. La transferencia de las escuelas primarias nacionales a las provincias.

#### *Democracia y proyectos educativos en disputa*

La educación en la transición democrática. Búsquedas re-fundacionales: nuevo Congreso Pedagógico Nacional. Debates en torno a los saberes y estructuras curriculares.

Sujetos sociales, saberes y sistemas educativos en América Latina: ¿qué sistema(s) y qué saberes para qué sujetos? Avances y retrocesos de los modelos mercantilistas. El estado “mínimo” y el mercado como regulador del sistema educativo. Proyectos neoliberales para la educación. Evaluación y calidad como tópicos de debate.

#### **Orientaciones metodológicas**

Se sugiere que las construcciones metodológicas se orienten a promover en los/as estudiantes un análisis crítico de los ejes de contenido propuestos, generando procesos de indagación y problematización que pongan en cuestión las representaciones naturalizadas acerca de la educación, lo escolar, la docencia, el estudiantado. Para esto se propone organizar la asignatura en torno al análisis de fuentes documentales y de actividades que permitan un abordaje reflexivo de las conceptualizaciones teóricas así como el reconocimiento de sus límites.

Sugerimos incorporar fuentes que nos aproximen a la comprensión del proceso pedagógico tales como: cuadernos de clase, libros de texto, fotografías, tratados pedagógicos, registros fílmicos, prensa pedagógica, documentos ministeriales entre otros. Es importante señalar que el periodo de historia reciente puede ser enriquecido con fuentes orales, considerando que, tanto estas como las descritas, requieren de un trabajo de confrontación minuciosa que a la vez demanda una interpretación de su contexto de producción, de las tensiones, exclusiones, intencionalidades, etc..

La proyección de películas y documentales constituyen recursos adecuados para el tratamiento de los contenidos para complementar y enriquecer las interpretaciones, como así también la lectura de textos literarios que permitan “acercarse” a cada época y su contexto, así como también el análisis de normativa político-educativa básica, fundamental para comprender dichos procesos. También se propiciarán espacios de debate para intercambiar opiniones acerca de las interpretaciones realizadas, poniéndose énfasis en la problematización, la multicausalidad y criticidad de los argumentos.

Las visitas a museos y muestras de diverso carácter así como a instituciones educativas tradicionales, archivos y bibliotecas constituyen experiencias potentes para acercar el patrimonio educativo a través de los objetos-huella y su relación con el contexto.

La participación de congresos, conferencias, charlas, paneles de especialistas, etc. también se recomiendan como instancias formativas valiosas para los futuros profesores en tanto les permiten aproximarse a los ámbitos de circulación del conocimiento académico actual del campo. En el mismo sentido, se sugiere seleccionar materiales bibliográficos originados en investigaciones recientes que sitúen a los estudiantes en los debates historiográficos actuales, introduciéndolos en problemas teóricos y metodológicos que les permitan comprender los procesos de construcción del conocimiento histórico-educativo desde diferentes enfoques.

### **Bibliografía sugerida**

Arata, N. y Mariño, M. (2014). *La educación en la Argentina. Una historia en doce lecciones*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Ascolani, A. (2012). *Actores, instituciones e ideas en la historiografía de la educación Argentina*. Porto Alegre: Revista Educación.

Ascolani, A. (comp.) (s/f). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Editorial del Arca.

Botinelli, L. (2010). El mapa de la educación en democracia. En: *AAVV 30 años de educación en democracia*. La Plata: UNIPE.

Cucuzza, H. (dir.) (2003). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Kauffman, C. y Doval, D.(1997). *Una pedagogía de la renuncia. El perennialismo en la Argentina. 1973-83*. Paraná: UNER.

Oszlak, Oscar (1997). *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Bs. As: Ed. Planeta.

Puiggrós, A. (1990). *Historia de la Educación en la Argentina. Tomo I: Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, A. (1997). *Historia de la Educación en la Argentina, Tomo VIII Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955 - 1983)*. Buenos Aires: Galerna.

Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Tedesco, J.C. (2003). *Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945*. Buenos Aires, Siglo XXI.

## **ÁREA DE LOS SUJETOS Y LOS APRENDIZAJES**

### **Orientación educativa**

Formato curricular: Seminario taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Tercer año

Asignación horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

Orientación educativa es una unidad curricular ubicada en el tercer año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación. Se articula con diferentes unidades curriculares de la carrera, dado que se enriquece y dialoga con Sujetos de la Educación I, Taller de Prácticas Educativas III, Política y Sistema Educativo, Investigación Educativa y Educación Sexual Integral ubicadas en el mismo año de cursado; asimismo, se vincula y entrama con temáticas y problemáticas abordadas en Psicología, Filosofía, Taller de Práctica Educativa I, Taller de Prácticas Educativas II, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Políticas, Proyectos y Experiencias Socio-educativas, pertenecientes al primer y segundo año de la carrera respectivamente. De esta manera se plantea a la Orientación Educativa como un espacio interdisciplinario que tiene el objeto de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos, para que se constituyan en seres transformadores de sí mismos y su entorno.

Su abordaje se enmarca en el paradigma de la complejidad, las perspectivas: institucional, de la ESI, de las trayectorias y el enfoque de derechos. Asume los principios de la intervención preventiva, desarrollo, promoción social y autonomía, a partir de diferentes modelos, según los contextos y necesidades.

Se concibe a la Orientación Educativa como un campo complejo, dinámico, en permanente construcción con otros, que requieren los aportes de diversos ámbitos de conocimiento; implican la intervención intencional y preventiva. Asimismo, actúa ante emergentes, situaciones problemáticas y demandas, así como la problematización constante, análisis crítico de los marcos teóricos que los sustentan y lecturas desafiantes de la realidad educativa y otros contextos no escolares desde una perspectiva institucional en un entramado de relaciones de saber y poder. Es además, una práctica social y educativa que se encuentra atravesada por dimensiones económicas, institucionales, sociopolíticas, individuales y grupales, que requieren de abordajes interdisciplinarios, situados, de trabajo articulado con instituciones del territorio, constituidos por procesos de reflexión y acción, acción y reflexión con otros.

Por otro lado, se la considera como práctica especializada en situaciones, que acontecen en un momento y tiempo determinado, en el que interactúan hechos, sucesos y relaciones con otros/as. Hoy se piensa en la Orientación Educativa como una necesidad de intervención, además de lo escolar, en otros ámbitos como el familiar, laboral, de la salud, socio-cultural, etc. La interacción se torna fundamental en la orientación y conlleva atender las demandas, la necesidad de ayuda como constituyente del vínculo con un otro y, de un proceso de problematización constante.

Es importante reconocer que la orientación educativa constituye un potente espacio de inserción laboral de las/os profesoras/es en Ciencias de la Educación. Entre ellos se inserta el trabajo de los Asesores/as Pedagógicos/as en las instituciones educativas. Este supone ofrecer alternativas de acción para mejorar la realidad de la institución, a partir de un proceso sistemático de diagnóstico y análisis. El asesor centra su tarea en un trabajo reflexivo y entre pares.

Es así que la formación para estos espacios laborales comprende innumerables desafíos, ya que se apuesta a reconocer y problematizar diferentes posicionamientos que hacen a la orientación y al asesoramiento en la actualidad y que responden a fundamentos ideológicos, epistemológicos y teóricos diversos. Desde una perspectiva histórica, política, pedagógica se propone conocer y comprender la emergencia y constitución del campo de la orientación educativa y del asesoramiento pedagógico; al igual que las perspectivas teóricas en torno a éste, las implicancias que tienen las mismas en el análisis e intervención de situaciones problemáticas como los desafíos actuales que se presentan; encontrándose entre estos últimos, el acompañamiento de trayectorias estudiantiles, tutorías académicas, de pares, etc. También, se promueve que desde los aportes del campo de las Ciencias de la Educación se puedan identificar y construir los objetos de trabajo de la orientación y el asesoramiento, los problemas educativos, de convivencia, el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, y encuadrar las intervenciones y la producción de dispositivos específicos, utilizando como procesos claves el análisis, la explicación, la comprensión, la problematización; y como estrategia nodal el trabajo con otros y las instituciones del territorio.

Se opta por una orientación y asesoramiento que favorece relaciones críticas, creativas con el territorio, mediadas por el autoconocimiento, la proactividad, el conocimiento del contexto cultural, económico y político, la toma de decisiones autónomas, y la formación para recorrer esta transición. Es así como en la formación de profesionales de Ciencias de la Educación, la Orientación Educativa implica brindar fundamento y estrategias que permitan desempeñarse en cualquier entorno desplegando planes y programas de prevención y promoción personal, social y cultural, desde un punto de vista pedagógico, que atienda a la diversidad y contemple, además, la posibilidad de propuestas educativas a distancia.

### **Ejes de contenidos**



*La Orientación Educativa. Aproximación conceptual y práctica.*

Definición, historia y perspectivas contemporáneas sobre la Orientación Educativa. Los sujetos de la Orientación Educativa. Áreas y contextos de intervención. Principios y funciones de la Orientación Educativa. Perspectivas y Modelos básicos y mixtos de orientación. Orientación y trabajo intersectorial. La orientación Educativa en el marco de las políticas educativas y políticas socioeducativas. El lugar de profesores/as en Ciencias de la Educación en la Orientación Educativa.

*La Orientación para el desarrollo académico y profesional en el Sistema Educativo.*

Perspectivas y modelos de trabajo. Entre la urgencia y la planificación. Los equipos de orientación escolar: conformación, funciones y marco regulatorio. Los sujetos de la orientación educativa en las instituciones del sistema educativo.

Los diferentes roles de orientación educativa. Equipos de Orientación Educativa. La tutoría como práctica socio-política, de intervención pedagógica y como estrategia didáctica. Construcción del rol del tutor. Diseño, implementación y evaluación de proyectos de tutoría.

El asesoramiento pedagógico institucional. Contextos institucionales y organizacionales en los cuales se inscribe el asesor/a. Comprensión situacional de las prácticas educativas.

La asesoría como práctica situada. Los vínculos y el trabajo con otros. La definición y construcción de estrategias y herramientas de trabajo. El tratamiento de la información, la elaboración de informes y la documentación de experiencias.

Campos de intervención y posibles destinatarios de intervención de la práctica de asesoramiento en los distintos niveles del Sistema Educativo. Dimensiones y destinatarios posibles: equipos de gestión y gobierno, docentes y estudiantes. La planificación, proyectos educativos de investigación y gestión académica, propuestas curriculares de formación y tutoría. El acompañamiento y seguimiento de trayectorias de formación de docentes y estudiantes. Elaboración y evaluación de propuestas para la actualización docente: enseñanza, convivencia, ESI, nuevas tecnologías y temas emergentes.

La Orientación Educativa en nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

*La Orientación Educativa como práctica Socioeducativa*

Experiencias pedagógicas emergentes en el campo de las ciencias de la educación. El rol pedagógico y político de los educadores en escenarios sociales y culturales. Educación formal, no formal e informal.

*Proyectos de Intervención en Orientación Educativa*

Proyecto de Orientación Educativa: componentes, implementación y seguimiento. Evaluación y monitoreo. Desarrollo de proyectos de orientación con TIC: la matriz TIC. Dimensiones y etapas. Las tecnologías de la información y de la comunicación como ventana de oportunidad de la innovación.

**Orientaciones metodológicas**

Para el desarrollo del siguiente espacio se proponen diferentes modalidades de trabajo teórico- práctico: exposiciones, talleres, debates y seminarios. Considerando cada instancia como espacios de reflexión y reconstrucción de conocimientos y de interpelación a la realidad laboral profesional.

Se considera fundamental la elaboración de producciones grupales para ello se propone generar espacios de análisis de casos, situaciones y experiencias a partir de un encuadre teórico y metodológico especialmente definido. Esto supone, entender la construcción del marco teórico en tanto dispositivo analizador y la metodología como una herramienta de análisis. Asimismo, se pueden realizar actividades de indagación en instituciones de los diferentes niveles del sistema educativo y/o escenarios en donde se desarrollen prácticas socioeducativas, actividades que podrán ser coordinadas con la Didáctica y Currículum III Y el taller de Prácticas Educativas III, que se cursan en el mismo año. En este marco se propondrá la realización de entrevistas a referentes institucionales claves y la realización de observaciones.

### **Bibliografía sugerida**

Barletta, C. (2020). *La Orientación Educativa como campo de intervención: origen, sentidos y perspectivas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.

Brachi, C. (2016). Entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. En *Trayectorias Universitarias. Volumen 2, N° 3*. ISSN 2469-0090 file:///C:/Users/aleum/Downloads/3019-Texto%20de%20art%C3%ADculo-9025-1-10-20161222.pdf

Durán Gisbert, D; Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 5 (2), 150-173. Disponible en: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>

Grecco, M.B. (2020). *Equipos de orientación escolar*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

Ianni, N. D. (2003). *La orientación escolar en tiempos de incertidumbre. Una tarea compleja y difícil, necesaria y posible*.

Levaggi, G. (2016). *La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Lucarelli, E. (Comp.). (2000). *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Martín, D. (1995). La orientación escolar: fundamentos teórico-epistemológicos. En *Revista Ensayos y Experiencias*. N° 7. Año 2, Buenos Aires.

Negro Moncayo, A. (2006). *La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Graó.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Buenos Aires: Paidós.

Nicastro, S. (2017). *Pensar hoy las instituciones y las organizaciones y Acerca del trabajo institucional en Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Romero, C. (comp.) (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires: Noveduc.

Sanjurjo, L. (1989). La asesoría pedagógica: análisis desde una perspectiva histórica y desde las distintas teorías de la educación. En: Emmanuele, E., Boffa, S. y Sanjurjo, L., *La asesoría pedagógica: su espacio en el ámbito universitario*. Rosario: Publicaciones Universidad Nacional de Rosario. Colección Espacios. N° 2.

Viel, P. (2012). *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

### **Sujetos de la educación I**

Formato curricular: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Tercer año

Asignación horaria: Cuatro horas

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

El espacio curricular de Sujetos de la Educación I, se encuentra ubicado en el tercer año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación. Paralelamente, se prevé la articulación con el Campo de la Formación para la Práctica, específicamente con el Taller de Prácticas Educativas III y con la unidad curricular de Didáctica y Currículum III, teniendo en cuenta que dichos espacios de trabajo, brindan una aproximación a los/as estudiantes acerca de los debates pedagógicos y didácticos, a los desafíos, problemas, límites y las posibilidades que actualmente cobran relevancia e interpelan a los/as

Profesores, en los diferentes niveles y/o modalidades del sistema educativo formal, como así también, en otras formas del desempeño profesional.

Se intenta promover la reflexión acerca del sentido y las delimitaciones que adquieren las concepciones de la infancia y adolescencia, en los diversos contextos socioculturales y coordinadas históricas. Por ende, se parte de la premisa de que estas construcciones compartidas no son homogéneas, y por lo tanto, varían en distintos momentos históricos, en diferentes sociedades y en un mismo colectivo, según las posiciones y relaciones de poder que se asuman. Por ello, en este espacio curricular se propone revisar críticamente estas nociones, al igual que las prácticas educativas que se efectúan desde las mismas y sus modos de concebir a los/as sujetos, entendiendo que instituyen pensamientos, ideas, representaciones, modalidades de lazos sociales. Desnaturalizar implica subvertir lo que se instala como obvio, para develar el mecanismo de construcción histórica y cultural que lo produce, siendo esto la base de muchos prejuicios que se sostienen como verdades evidentes.

De esta manera la unidad curricular, tiene dentro de sus objetivos analizar y reflexionar los modos de configuración de representaciones sociales, prácticas y las formas de producción de subjetividad en el marco de sociedades que asisten a profundas y vertiginosas transformaciones en diversos ámbitos. Por lo tanto, es imprescindible interpelar los modos tradicionales de las posiciones como docentes, los discursos pedagógicos y prácticas educativas que permiten nombrar, interpretar y relacionarse con los niños, niñas y adolescentes. Ello constituye un punto de partida esencial que permitirá plantear nuevos interrogantes y reconsiderar las intervenciones como Profesores/as en Ciencias de la Educación, asumiendo una posición ética ineludible que los/as reconozca como sujetos de pleno derecho.

### **Ejes de contenido**

*Los conceptos de infancia y adolescencia como resultado de una construcción social, histórica y cultural*

El sentimiento moderno de la infancia y la influencia de los discursos pedagógicos, psicológicos y médicos. Estereotipos basados en relaciones de género: roles asignados a niños y niñas, un recorrido histórico. Representaciones desde el campo educativo, sus efectos en los discursos y prácticas. Crítica al concepto universalista de la infancia: aportes para abordajes territoriales, políticos, culturales. Infancias, familia, Estado: perspectiva histórica; cambios y permanencias en las instituciones y prácticas con niños, niñas y adolescentes. Del Patronato a la concepción de sujetos de Derecho: rupturas y marcos normativos vigentes. Cultura escolar, cultura infantil, cultura familiar.

*Los conceptos de pubertad y adolescencia.*

La pubertad y la adolescencia: categorías psicológicas. Desigualdades desde un análisis interseccional: territorios, clase, etnia, género, discapacidad. El territorio, la escuela, instituciones, grupos de

pertenencia, de referencia como productores de subjetividad. Pasajes de la adolescencia y juventud a la adultez: rituales instaurados culturalmente, análisis histórico, social y valor simbólico de los mismos. Constitución de identidades, análisis crítico de estereotipos y mandatos sociales. Autoridad, autorización y construcción de legalidades en las instituciones educativas. Los grupos y las nuevas culturas juveniles. Las particularidades de los/as estudiantes de la Escuela secundaria: recorrido histórico. Acceso a diversas formas de conocer. ¿Tiempo de soñar? Proyecto de vida y crisis de las instituciones modernas. La escuela como frontera: horizontes posibles.

*Niños, niñas y adolescentes: condiciones de producción de subjetividad en los escenarios actuales*

Niños, niñas y adolescentes como consumidores, la operatoria del mercado y la prevalencia del discurso mediático. El paso de un marcado exceso de institución a la pérdida de su potencia instituyente. Metáforas-sostén que promueven lazos sociales entre estudiantes y educadores. Configuraciones familiares y nuevas parentalidades. Neoliberalismo y sus efectos en los modos de habitar la infancia y la adolescencia. Desafiliación, vulnerabilidad, procesos de exclusión. Contextos urbanos y rurales. Tecnología, información y medios de comunicación, su impacto en las nuevas formas de entretenimiento, aprendizajes y vínculos. Construcciones mediáticas sobre los niños, niñas y adolescentes: figuras de peligrosidad. Medios de comunicación y tratamiento de la información. Violencias en la escuela y conflictividad social. Espacios de participación, acompañamientos posibles y modos de restitución de lazos sociales. Afectividad, sexualidad, respeto y equidad desde las perspectivas de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral.

### **Orientaciones metodológicas**

Para el abordaje del presente espacio curricular se sugiere el desarrollo y planificación de actividades que promuevan la reflexión sobre las representaciones en torno a las infancias y adolescencias, parentalidades, escuela, escenarios socioeducativos y las nuevas identidades que emergen en diversos contextos. Para ello, puede recurrirse a recopilación de investigaciones recientes en el campo de las prácticas con niños, niñas y adolescentes, visitar las normativas vigentes que sustentan dichas perspectivas, recursos didácticos producidas desde diferentes lenguajes que permitan tomar contacto con la pluralidad de las experiencias posibles de configurarse en las infancias y adolescencias. Propiciar una escucha respetuosa y atenta de los relatos. discursos que circulan en la cotidianeidad de las instituciones, los grupos y comunidades, las representaciones sociales, hábitos y costumbres que permanecen, desnaturalizando así lo que se concibe como establecido, inmutable, para recuperar la dimensión histórica y crítica como estudiantes y futuros/as egresados/as del Profesorado en Ciencias de la Educación.

Por último, como lo explicitan las finalidades formativas, el espacio de trabajo Sujetos I prevé la articulación con las unidades curriculares: Didáctica III y el Taller de Prácticas Educativas III, debido a que, a través de este trabajo colectivo, los/as estudiantes podrán reflexionar sobre cambios y continuidades en los modos que fue asumiendo el oficio de enseñar y aprender, para discutirlo de cara a los desafíos que representan las diversas formas de transitar las infancias y adolescencias.

### **Bibliografía sugerida**

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida en el antiguo régimen*. Taurus: Madrid.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar*. Noveduc: Buenos Aires
- Brener, G. (2014). *Periodismo pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones*. Colección Caminos de Tiza. Editorial Mandioca: Buenos Aires.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana: Buenos Aires.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós: Buenos Aires.
- Duek, C. (2013). *Infancias entre pantallas. Las nuevas tecnologías y los chicos*. Capital Intelectual. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Duschatsky, S. (2005). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós: Buenos Aires.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Frigerio, G. y Dicker, G. (2004). *La ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Noveduc: Buenos Aires.
- González, C.(2021). *El fetichismo de la marginalidad*. Editorial Sudestada. Buenos Aires.
- González, L.(2016). *Volver a mirarnos. El reencuentro con nuestros hijos y alumnos en tiempos de urgencia y tecnología*. Buenos Aires: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Kaplan, C. y Sáenz V. (2013). *Estigmatización, racismo y violencia en el territorio escolar. Deconstruyendo las miradas de los medios de comunicación*. Homo Sapiens Ediciones: Rosario.
- Merieu, P. (2008). *Educación en la incertidumbre*. Buenos Aires: Revista El monitor.
- Pitluk, L. (2019). *La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para pensar y recorrer*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Rascován, S. y otros (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós: Buenos Aires.
- Sibilia, P.(2012). *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca: Buenos Aires.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires: Paidós.
- Skliar, C y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

Tajer, D. (2021). *Niñez, adolescencia y género. Herramientas interdisciplinarias para equipos de salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc..

Untoiglich G.y Szyber, G. (2021). *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. Buenos Aires: Noveduc.

Zelmanovich, P; Minniceli, M. (2020). *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones. Entre demandas, legalidades y discursos*. Buenos Aires: FLACSO- Red Infeies.

## ÁREA SOCIO-POLÍTICA INSTITUCIONAL

### Política y Sistema Educativo

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

La unidad curricular se ubica en el tercer año de la carrera y se relaciona de modo estrecho con otra unidad que integran el Área Socio- Política Institucional: recupera los fundamentos desarrollados en Sociología de la Educación (segundo año) y con espacios de su misma Área Histórico-Pedagógica: retoma el análisis y problematización histórica del campo educativo que se realiza en Historia de la Educación (segundo año), dialoga con Historia de la Educación Argentina, que se dicta en el mismo año y es directamente correlativa, por sus contenidos y métodos con Instituciones Educativas (cuarto año). El espacio en cuestión encuentra su justificación en el hecho de que los sistemas educativos nacionales son un producto de la modernidad, y a la vez han sido parte de las condiciones que hicieron posible la creación de un nuevo orden social cuyo centro lo constituyó el Estado Nacional. Las relaciones entre poder político y educación establecen una de las dimensiones relevantes para comprender las funciones que históricamente ha cumplido la educación en la distribución del poder en la sociedad y en la

producción y reproducción social de las condiciones determinantes del mismo. Las profundas transformaciones de este fin de siglo están actualmente reconfigurando y redefiniendo los fundamentos y las funciones que le dieron origen a los sistemas educativos.

En este marco epistemológico se comprende a las políticas educativas como fenómeno de poder, dentro del campo de las políticas públicas, que constituyen producciones históricas, resultado de las relaciones de fuerza en cada coyuntura, lo que supone considerar la doble dimensión del Estado como relación social de dominación y como aparato institucional, así como a los sujetos y movimientos que producen y son producidos por las políticas en contextos específicos. Se considera que las relaciones que preserva el Estado son contradictorias y conflictivas al igual que los aparatos institucionales en los que encarna, las funciones que cumple y las políticas que impulsa.

En el sentido antes expresado las políticas educativas no constituyen sólo una dimensión de las políticas públicas, sino también presentan una estrecha vinculación con las disputas sociales por la configuración y el control de los sistemas en cada coyuntura histórica. Asimismo, la educación como derecho humano fundamental constituye el eje central que vertebra el estudio de las políticas educativas. El derecho a la educación es el resultado de una construcción histórica en la que se han configurado diversas concepciones en permanente tensión que han quedado plasmadas en normativas y políticas educativas de nuestro país y la región.

Este espacio habilita el acercamiento al origen, afianzamiento y articulación de los sistemas educativos, considerando que son el resultado de procesos históricos donde conviven, muchas veces en tensión, los condicionamientos estructurales y las experiencias e intereses de distintos actores sociales. Estos fenómenos, ejercen influencia en el diseño de políticas educativas acordes a espacios y momentos históricos específicos. Las mismas, son portadoras de luchas y disputas, y pueden ser concebidas desde múltiples aristas: ya sea como el conjunto normativo con directrices de actuación; como parte de todo grupo social en el cual se manifieste cualquier tipo de poder en la aplicación de unos medios con fines educativos; o bien, como manifestaciones en la educación del poder político por excelencia, es decir, el Estado.

A través de estas políticas, se adoptan decisiones en relación a la dirección de los servicios educativos (finalidad, sectores comprendidos, gestión estatal e intervención de los distintos niveles del Estado y de las organizaciones sociales), las formas que adquieren esas decisiones (normativas, discursivas, simbólicas, etc.) y sus intervenciones en los diferentes espacios de organización de la educación formal (política administrativa, política curricular, política en las instituciones).

Este abordaje, permite la construcción de un marco teórico, dotando de herramientas a las y los estudiantes para desempeñar un análisis crítico sobre las disputas ideológicas y las relaciones de poder



que se generan en el sistema, con la intención de dar direccionalidad a las prácticas educativas en sus diversos formatos.

Resulta menester considerar el papel desempeñado por el Estado en este proceso, ya que este tiene especial influencia en el juego de relaciones que se dan entre los diferentes grupos y clases sociales y, de un modo más específico, en los procesos de dominación, hegemonía y legitimación social. Su evolución no fue uniforme en todos los países, por lo tanto, las medidas en materia educativa tampoco lo fueron, esto pone de relieve ciertas particularidades de los sistemas educativos latinoamericanos y argentino, que deben ser analizadas con detenimiento. Una vez abordadas las generalidades, resulta indispensable experimentar un acercamiento a los diversos engranajes que conforman el sistema educativo argentino, su gobierno, organización y administración, ya sea a nivel nacional como federal. De este modo podrán observarse sus unidades, relaciones, el medio en que se encuentra, se estructura, la influencia de los distintos modelos estatales, y de fenómenos relacionados a la transferencia, centralización y descentralización educativa en nuestro país. También debe contemplarse la organización y articulación de los niveles y modalidades que lo conforman e identificar problemáticas que afectan su funcionamiento, como la articulación y la obligatoriedad.

Este espacio pretende iniciar a las y los estudiantes en el análisis crítico y reflexivo, aportando de este modo a la formación de profesores idóneos en el conocimiento, explicación y problematización de la educación desde perspectivas histórico- políticas y sociales, ubicando sus prácticas en el marco de un sistema educativo que cambia como resultado de procesos políticos, sociales y económicos.

### **Ejes de contenidos**

#### *Estado, política y educación*

Política, Estado y educación en la Modernidad: la constitución de los estados nacionales y la conformación de los Sistemas Educativos Nacionales. Las matrices de pensamiento teórico político: liberalismo político y liberalismo económico; matriz de pensamiento marxista; reactualización de las matrices liberales, keynesianismo, neoliberalismo. El punto de vista popular latinoamericano. Orígenes de las ideas nacional-populares en América Latina. Aportes de las luchas feministas a la construcción de otra perspectiva teórica para pensar la política y la educación. El pacto colonial moderno capitalista. La creación del Estado y la política con ADN masculino. La esfera pública y el dominio privado como manifestaciones de la estructura binaria patriarcal. Los sistemas educativos latinoamericanos. Educación comparada: categorías para el análisis de los sistemas educativos (niveles, modalidades, obligatoriedad, selectividad, sistemas de evaluación, etc.).

#### *La política educacional*

La construcción de la política educacional como campo de estudio. La configuración e implementación de las políticas educacionales como políticas públicas. Principales ejes de las políticas educativas. El debate sobre el rol del Estado en la educación: principalidad, subsidiariedad y otras variantes. El derecho a la educación como construcción histórica. La educación como derecho individual y como derecho social. El tratamiento del derecho a la educación en las bases constitucionales y legales del sistema educativo. Lo público y lo privado en el campo educativo. Debates en torno a la igualdad y la equidad

*El sistema educativo argentino y santafesino*

Estructura del sistema educativo en Argentina. Gobierno, administración y organización de la educación nacional y federal. Organismos de gobierno del sistema a escala federal y jurisdiccional. Caracterización de los diferentes niveles y modalidades. Problemáticas en relación a la articulación, las transiciones entre niveles, la obligatoriedad y la inclusión. Normativa vigente nacional y federal. El sistema educativo en la provincia de Santa Fe: definiciones y especificaciones. Normativa provincial. La docencia y sus organizaciones. El ámbito académico y su incidencia en la definición de las políticas educativas. El trabajo de enseñar. El Estatuto del Docente. El discurso y las propuestas de profesionalización docente en el contexto neoliberal. Las políticas de formación docente en la normativa vigente.

**Orientaciones metodológicas**

El trabajo estará orientado a promover la comprensión de procesos y acontecimientos históricos, e identificar características y problemas relevantes de las sociedades en distintas épocas y en el mundo contemporáneo, en el marco del desarrollo de una conciencia política, socio-histórica y democrática a través de un rol docente reflexivo y crítico que implemente desde exposiciones didácticas hasta el planteo y resolución de problemas desde diversas miradas relacionados con la aplicación de diferentes políticas educativas.

Es deseable también la consulta de fuentes, la aplicación de entrevistas y encuestas a docentes y directivos en actividad y/o jubilados para obtener referencias experienciales que permitan al grupo de estudiantes la comprensión de la tarea docente como acción política, contextualizada y regulada.

El análisis de políticas educativas y reformas actuales, desde sus fundamentos jurídicos y el cuerpo normativo del sistema educativo nacional y provincial en el contexto histórico en que se generaron, también es una propuesta que propiciará ubicar la práctica docente y al rol docente en el marco de un sistema educativo que a la vez se organiza sobre la base de un marco jurídico y un cuerpo normativo, y cambia como producto de los procesos políticos, sociales y económicos en un contexto determinado. Todo esto siempre en el marco del fomento del diálogo y la discusión en entornos que valoren la

pluralidad de voces a fin de consensuar criterios, fundamentar proyectos y sugerencias educativas; a partir de marcos conceptuales rigurosos.

### **Bibliografía sugerida**

Argumedo, A. (1996). *Los silencios y las voces en América Latina: notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires: Colihue

Batthyány, K y Arata, N (2022). *Hablemos de desigualdad (sin acostumbrarnos a ella)*. Buenos Aires: Siglo XXI

Dupuy, R. (2007). *Macropolíticas educativas en Santa Fe*. Rosario: Ed Nuevo Parhadigma.

Di Tella, T. (2004). *Coaliciones políticas ¿existen derechas e izquierdas?*. Buenos Aires: Capital Intelectual

Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas En: *Educação e Filosofia vol 28*. Faculdade de Educação e Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

Feldfeber, M y Glutz, N (2011). Las políticas educativas en Argentina. Herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. En: *Revista Educacao y Sociedade vol 32 n° 115*. Universidad de Campinas.

Imen, P. (2005). *La escuela pública sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: CC Ed. Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos Bs As

Jelin, E. y Lorenz F. (2004). *Educación y memoria la escuela reelabora el pasado*. Siglo XXI España

Migliavacca, A. y otros (2016). Las políticas educativas en la Argentina de cambio de siglo. En: *Revista del IICE*, núm. 40.

Nosiglia, M; Trippano, S; Mulle, V. (2011). *La política educativa como política pública*. Material del curso Coordinando frente a los desafíos escolares de hoy. AMSAFE.

Ozlack, O. (1990). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Puelles Benitez, M. (1993). *Estado y Educación en las sociedades europeas*. Revista Iberoamericana de Educación.

Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias*. Buenos Aires: Garnica.

Romero, F. (2005). *Culturicidio: Historia de la educación argentina (1966-2004)* Resistencia. Chaco: Librería de la Paz.

Romero, F. (2019). *Culturicidio II. Cultura, educación y poder en Argentina 2004-2019* Caseros. Resistencia: RGC Libros

Romero, J. (1998). *El pensamiento político latinoamericano*. Buenos Aires: AZ editora.

Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños. Disponible en [https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45\\_segato\\_web.pdf](https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf)

Tedesco, J.C. (2003). *Educación y Sociedad de la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Tedesco, J. C. (1989). *El desafío educativo. Calidad y democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinamericano.

Tenti Fanfani, E. (2008). (Comp.). *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata

## **INTER-ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

### **Investigación Educativa I**

Formato Curricular: Seminario

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: tercer año

### **Asignación Horaria**

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

Investigación Educativa I se encuentra situada en el tercer año del plan de estudios de la carrera. Formando parte del trayecto de la formación específica, se articula verticalmente con Problemática Antropológica y Social, Filosofía, Epistemología de las Ciencias Sociales, Sociología de la Educación, Investigación Educativa II y los talleres de las Prácticas Educativas. Recibe, además, aportes de las distintas disciplinas que se ubican a lo largo del trayecto formativo de la carrera, cuyos desarrollos

contribuyen a la configuración de los problemas de investigación y la construcción de objetos de estudio en el marco de los procesos de investigación.

Esta unidad curricular se propone abordar conocimientos relativos a la formación en investigación que posibiliten adentrarse en la complejidad de los procesos educativos y que propicien procesos de objetivación de las propias prácticas. La formación en investigación contribuye al perfil del/la egresado/a brindándole herramientas para el diseño e implementación de proyectos de investigación, y fundamentalmente, para la producción de conocimientos en el campo socioeducativo; de ahí su relevancia para la inclusión de la asignatura en el presente diseño.

Ubicándose en el campo más amplio de la investigación en Ciencias Sociales y considerando sus debates teóricos y epistemológicos, esta unidad curricular tiene como finalidad proporcionar herramientas conceptuales y analíticas que posibiliten conocer las lógicas, estrategias y procedimientos que orientan los procesos de investigación. Los actuales escenarios educativos se encuentran interpelados por múltiples desafíos que requieren de un abordaje en profundidad tendiente a la generación de conocimientos situados, cercanos a los contextos locales y regionales, que den cuenta de las tramas socioculturales complejas en las que se desenvuelven y cobran singularidad las instituciones, los sujetos y los procesos educativos. En ese sentido, la producción de conocimientos en el campo de la investigación requiere introducirse en la lógica de un oficio que difiere de la práctica docente pero que, a la vez, la enriquece por su potencia formativa. Esto posibilita procesos de desnaturalización y problematización de la realidad educativa que aportan a pensar líneas de acción que orienten a su transformación. Por ello, los ejes estructurantes recomendados para esta propuesta parten de la problematización de la relación entre investigación y prácticas educativas, para avanzar luego sobre las disposiciones y actitudes que demanda el oficio de la investigación, donde la duda acerca de las propias certezas cobra un lugar relevante para producir nuevos conocimientos. El abordaje de las distintas tradiciones metodológicas en investigación social, tercer eje estructurante, se construye sobre la consideración epistemológica de que los aspectos metodológicos no son autónomos del enfoque teórico conceptual que orienta los procesos de investigación. Por último, y entendiendo que la apropiación / aprendizaje de los aspectos mencionados anteriormente adquiere sentido cuando se encuentran anclados en un proceso de investigación se propone un cuarto eje estructurante relativo a la objetivación de las prácticas educativas.

Se espera que las/os estudiantes se apropien de herramientas relativas a las tareas de investigación, conozcan los principales temas, problemas y objetos construidos en el campo de la educación, las distintas tradiciones teórico-metodológicas y que se valgan de ellas para revisar, reflexionar y objetivar las prácticas educativas.

Esta unidad curricular se propone aportar a la alfabetización académica proporcionando criterios para la selección y abordaje de textos, la lectura de artículos de divulgación científica; el análisis de la dimensión argumentativa de los textos científicos y la utilización de sistemas de notación bibliográfica, entre otros. El dominio de los entornos tecnológicos es fundamental, por ello se espera que la unidad se proponga como un espacio para la experiencia y el análisis de escrituras colaborativas en soportes digitales, búsquedas avanzadas en repositorios especializados.

### **Ejes de contenido**

#### *Enseñanza e investigación*

Lógicas, objetivos, tiempos y relación con el conocimiento de dos oficios diferentes. Puntos de encuentro y desencuentro entre la investigación y las prácticas educativas.

#### *¿Qué es investigar?*

La ilusión del saber inmediato. Supuestos y sentido común. El lugar de la duda. “Distanciamiento” / “extrañamiento” en las prácticas de investigación. Investigación como proceso de construcción de conocimientos. Momentos del proceso de investigación (construcción de un proyecto de investigación, estrategias teórico-metodológicas y construcción documental, procesos de análisis y construcción del objeto de estudio)

#### *Abordar la complejidad de los mundos socioeducativos: distintas tradiciones teórico-metodológicas en el campo de la investigación social.*

Epistemología y lógicas de investigación disyuntivas y dialécticas. Tradiciones de investigación en el campo de las ciencias de la educación: enfoques teórico-metodológicos. La falsa polémica cualitativo/cuantitativo.

Las investigaciones educativas como objeto de análisis. Lectura y análisis de investigaciones identificando: maneras de plantear el problema de investigación, decisiones teórico-metodológicas, características del trabajo de campo, lógicas de investigación y de exposición.

#### *Procesos de objetivación de la cotidianeidad educativa*

Problematización de la cotidianeidad educativa. Observación y construcción de registros de prácticas educativas cotidianas. Búsqueda de bibliografía teórica. Procedimientos para el análisis interpretativo de los registros: historización, descripción ampliada de situaciones, comparación, diferenciación, comprensión de significados puestos en juego, identificación de condicionamientos institucionales /estructurales etc. Selección de situaciones para elaborar propuestas y construcción de argumentaciones. Confección de documentos escritos.

### **Orientaciones metodológicas**

El seminario de Investigación Educativa I se presenta como un inter-área que articula con el campo de la formación general, el campo de la formación específica y de manera estrecha con el campo de las prácticas educativas. Se sugiere que las actividades investigativas que se promuevan desde este seminario confluyan con las del Taller de las Prácticas Educativas III, potenciando procesos de objetivación y desnaturalización de las cotidianidades educativas. Para ello se propone el entrenamiento en herramientas como la observación, la entrevista y la elaboración de registros de campo para luego visitar los mismos de manera analítica, promoviendo procesos de distanciamiento respecto de supuestos, formas de actuar y creencias arraigadas sobre las prácticas educativas inscriptas en el sentido común. Dado que el Taller de Prácticas Educativas III se enfoca en los niveles inicial y primario y en las distintas modalidades del sistema educativo se sugiere que algunas de las investigaciones que se presenten para la lectura y análisis refieran a los mismos para favorecer la ampliación en los procesos de observación y objetivación.

Para la implementación de este seminario se recomienda la realización de ejercitaciones de distinta índole (explicitación de supuestos, formulación de interrogantes, construcción de preguntas sobre lo obvio que conduzcan a su problematización e historización, etc.) desde donde puedan interrogarse las prácticas que se realicen desde el Taller de las Prácticas Educativas III. En este sentido, es deseable que se favorezcan espacios de trabajo grupales que propicien de manera continua la reflexividad sobre las problemáticas educativas que se planteen. Se sugiere como trabajo final la elaboración de un documento escrito donde se objetiven algunas de las prácticas desarrolladas durante el Taller de Prácticas Educativas III.

### **Bibliografía sugerida**

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Rosario: Laborde Editor.

Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario

Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo Nuestras Escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós

Bourdieu, P. (1999). Comprender. En: Bourdieu, P. *La Miseria Del Mundo*. México: Fondo De Cultura Económica

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por Una Antropología Reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (1975). *El Oficio Del Sociólogo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

- Diaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo*. Madrid: UNED.
- Elías, N. (1990). *Compromiso Y Distanciamiento*. Barcelona: Ed. Península.
- Gallart, M.A. (1993). La Integración De Métodos Y La Metodología Cualitativa. Una Reflexión Desde La Práctica De La Investigación. En: Forni, F. et al. *Métodos Cualitativos II. La Práctica De La Investigación*. Buenos Aires: Centro Editor De América Latina.
- Guber, R. (1991). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hammersley M. y Atkinson P. (1994). *Etnografía. Métodos De Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En: *Revista Interações*, vol. V, núm. 9, jan-jun. Sao Paulo: Universidade São Marcos.
- Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sautu, R. (2011). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En: Wainernan, C., Sautu, R. (comp.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.
- Von Wright, G. (1979). *Explicación y Comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ed. Morata.
- Zemelman H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).

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

### **Taller de Prácticas Educativas III: Experiencias de inserción en el sistema educativo**

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
--	----------------------	--------------------



<b>Horas semanales</b>	4 <sup>6</sup>	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades Formativas**

En tercer año se prevé profundizar la aproximación a las prácticas del campo educativo desarrolladas en el Taller correspondiente al primer año a través de experiencias de inserción en escenarios escolares (diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, con énfasis en la educación inicial y primaria). Esta UC establece una estrecha articulación con Orientación educativa en tanto se orienta hacia el estudio de roles y funciones profesionales de asesoramiento en la enseñanza y la gestión institucional, aspectos que aborda esa unidad. Además, se vincula con Investigación I, Sujetos de la educación I, Didáctica y Curriculum I, II y III y Política y Sistema Educativo.

Esta UC propone centrar las experiencias prácticas en escenarios escolares. Se trata de promover el estudio de las tramas de relaciones institucionales, reconociendo espacios, tiempos, condiciones, tareas, formas de hacer y pensar, culturas institucionales, vinculadas con la educación en cada nivel del sistema educativo. Esto implica además, reconocer las demandas de cada nivel y modalidad, desde una entrada exploratoria orientada al reconocimiento de las lógicas de funcionamiento institucional y los modos de organización de la enseñanza. Se sugiere enfocar la tarea en instituciones de educación inicial y primaria, en tanto que los talleres siguientes harán foco en la educación secundaria y superior, identificando en ellas rasgos propios de cada uno de esos niveles, así como posibilidades y límites del ejercicio profesional en actividades de asesoría didáctica e institucional. El estudio de estos niveles del sistema educativo resulta necesario puesto que, aun cuando no constituyen en sí mismos espacios para el ejercicio docente, los/as egresados tienen como ámbito de desempeño la enseñanza en carreras de formación docente inicial para ellos.

Los/as estudiantes en ciencias de la educación, en relación al nivel inicial, deberán considerar las peculiaridades que comportan el jardín maternal y el jardín de infantes. Asimismo, se hace necesario reflexionar sobre el rol de la familia, y particularmente de la mujer en la educación de los niños, así como en las concepciones de infancia. Los campos de conocimiento que se trabajan en el nivel, incluyendo la peculiaridad que asume la ESI desde un abordaje transversal y las expectativas sociales en relación a la educación temprana de los niños/as.

---

<sup>6</sup> Esta UC se implementa con la modalidad de cátedra compartida.

En relación al nivel primario se pretende un acercamiento de nuestro sistema educativo y a las principales problemáticas que hoy lo atraviesan. Se propondrá problematizar aspectos relevantes del nivel tales como la organización institucional, el modelo pedagógico y la propuesta formativa, analizados desde la perspectiva del derecho a la educación y la ESI.

Se propone recuperar herramientas de indagación sistemática ya trabajadas en los años anteriores tales como análisis de documentos, entrevista, observaciones, registros audiovisuales y fotográficos, etc.

Este espacio desarrolla en el/la estudiante la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su experiencia de inserción *en diversos niveles y modalidades del sistema educativo* a partir del registro y análisis, en consecuencia, se promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los/as futuros/as docentes en Ciencias de la Educación y de actitudes investigativas.

## **Ejes de Contenidos**

### *Aproximación e inserción: conocer las instituciones educativas*

La organización de las instituciones y las prácticas de enseñanza. Roles y funciones en las instituciones educativas. Dimensiones para analizar, comprender y organizar las instituciones educativas. Espacios y tiempos escolares. La gramática escolar. La gestión y las culturas institucionales. Cultura escolar y realidades socioculturales. Tecnologías. Articulación inter-niveles. Niveles y modalidades educativas. Características. Convivencia escolar y autoridad pedagógica.

### *El profesional de la educación y el asesoramiento pedagógico en las instituciones educativas*

Prácticas hegemónicas y emergentes en el campo de las Ciencias de la Educación: intervenir, actuar, asesorar, orientar, acompañar. El asesoramiento pedagógico como práctica genérica en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Asesor interno o externo. El guión de asesoramiento.

### *Planificación y desarrollo de proyectos institucionales*

La planificación como investigación: una hipótesis de trabajo. Un documento escrito y público. Lectura y análisis de materiales y documentación escolar. Los materiales del profesor: planificación, plan anual, proyectos, libro de aula, recursos, documentos ministeriales y del estudiante. Los materiales de la dirección: diagnóstico, identificación de problemas, la gestión y los actores institucionales, los horarios escolares, las tecnologías disponibles. Articulación interinstitucional e inter-niveles. Proyectos de gestión participativa y comunitaria en escenarios de educación científica y tecnológica.

### *Dispositivos de sistematización y análisis de las prácticas educativas en instituciones escolares*

Análisis de casos y trabajo de campo e investigación. Herramientas de recolección de información; análisis de documentos institucionales, observación participante, entrevistas a diferentes actores

institucionales, registro etnográfico, registros audiovisuales y fotográficos. Identificación de problemas, formulación de hipótesis, elaboración de diagnósticos institucionales.

### **Orientaciones metodológicas**

El Taller de Prácticas Educativas III constituye una cátedra compartida entre dos docentes generalistas que comparten la responsabilidad de la planificación y desarrollo de todas las actividades de la UC. Se sugiere para este Taller la implementación de la investigación como dispositivo para profundizar las actividades de campo, utilizando enfoques de la etnografía que habilite el interjuego entre teoría-práctica en escenarios de los diferentes niveles y modalidades, retomando el trabajo realizado en los Talleres I y II, y profundizando con experiencias de inserción en instituciones educativas.

Se trabajará en la aproximación a las características y particularidades de los contextos escolares de los diferentes niveles y modalidades educativas: adultos, rural, técnica, en contextos de encierro, especial (particularmente en el trabajo del equipo interdisciplinario en procesos de inclusión con escuela común), etc. poniendo particular atención a los niveles inicial y primario, así como a las articulaciones entre ellos. Se sugiere en este sentido que se analicen algunas de las investigaciones existentes en el nivel inicial y primario, con el objeto de reflexionar acerca de los campos que requieren de nuevas investigaciones.

El Taller debe desarrollar prácticas en terreno y trabajos de campo al menos en los niveles inicial y primario, bajo un modelo organizativo que garantice el acompañamiento del equipo de práctica a los/las estudiantes. Esta acción puede ser concebida como parte de las experiencias formativas en escuelas asociadas, vinculando a los/las estudiantes con espacios educativos reales que les permitan reconocer las variaciones de organización, conformación profesional y grupos escolares, entre otros aspectos. Estas instancias de formación habilitarán la observación, el registro y análisis de diversas dinámicas escolares del nivel inicial y primario. Con estas acciones se pretende lograr la identificación, vinculación, interacción e incidencia de la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela, a través de la participación en diversas dinámicas, como recreos, actos escolares, entrada y salida de los/las estudiantes, así como en otros espacios institucionales.

Se sugiere la organización de propuestas metodológicas que promuevan el trabajo colectivo y colaborativo, el intercambio y el debate argumentado, el hacer creativo y reflexivo, la construcción de problemas y supuestos explicativos, la sistematización de lo discutido y producido; la elaboración de posturas teóricas fundadas, así como la socialización de la producción con variados recursos tecnológicos.

### **Bibliografía sugerida**

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En: *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario.
- Caride Gómez, J. (2005) Educar y educarse en clave social. Formación y profesionalización en la pedagogía-educación social. En: Ruiz Berbio, J. (editor) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Universidad Complutense de Madrid.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Garay, L. (1994). *Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kaufmann V. (comp.) (2016). *Primera infancia. Panorama y desafíos*. Buenos Aires: Aique
- Krichesky, M. (2006). *Proyectos de Orientación y Tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Malajovich A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento Pedagógico en Acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Novaro, G.; Hecht, A. C. (2017) Educación, diversidad y desigualdad en Argentina. Experiencias escolares de poblaciones indígenas y migrantes. En: *Argumentos*, vol. 30, núm. 84, mayo-agosto, 2017, pp. 57-76. México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal.
- Pascual, L. (2012) *El nivel primario. Un análisis cuantitativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Serie “Informes de investigación”, n° 7.
- Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 54 (2010), pp. 65-83. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Spakowsky, E (2020). *Prácticas pedagógicas de evaluación en el nivel inicial. Desarrollo histórico, análisis crítico y propuestas superadoras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sagol, C., Magide, B., Rubini, F. y Kantt, C. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas*. Educ.ar S.E. Ministerio de Educación Argentina
- Sverdlick, I. (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, Flavia.; Buitron, Valeria.; Sokolowicz, Dana.; Spindiak, Jennifer. (2018). Acerca de la enseñanza en las secciones rurales multigrado: aportes de tres propuestas al trabajo didáctico. En *Revista 12ntes, Para el día a día en la escuela*, N°45 Gestionar la diversidad en las aulas (segunda época). En línea: <https://www.12ntes.com.ar/revista-digital/gestionar-la-diversidad-enel-aula>

---

**CUARTO AÑO**

---

**CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

**Filosofía de la Cultura**

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

**Finalidades Formativas**

Filosofía de la Cultura es una UC del área filosofía con formato materia inserto en el Campo de la Formación General que recupera contenidos y procesos desarrollados en Filosofía de primer año y Epistemología de las Ciencias Sociales de segundo año, y de manera especial, se nutre del conjunto de categorías y problemáticas culturales definidas en Problemática Antropológica y Social de primer año. Asimismo, la UC se vincula con Corrientes Pedagógicas Contemporáneas y Didáctica y Currículum IV que se dictan en simultáneo.

Esta UC apunta a efectivizar, como su denominación lo indica, un abordaje filosófico de la cultura situándose para ello en contextos epistémicos renovados y ampliados, tal como lo evidencia la producción teórica de las últimas décadas en el campo de las ciencias sociales y humanas. Su objetivo es el de ofrecer una perspectiva explícita y necesariamente abierta a las discusiones críticas, al diálogo interdisciplinario, a la perspectiva intercultural y a las nuevas configuraciones interdisciplinarias que han aportado a la comprensión e interpretación de los fenómenos y transformaciones culturales desde la modernidad industrial hasta la actualidad, acercándose a ellos desde miradas diversas entre las que se distinguen aquellas autodefinidas como contra hegemónicas.

En efecto, este espacio se proyecta como la producción de saberes construidos desde un ejercicio reflexivo sobre el presente, y por lo tanto, sobre la problemática de las periodizaciones que lo definen,

focalizando su indagación en el orden sedimentado de verdades, saberes, valores, prácticas y agenciamientos que componen el fondo histórico cultural a partir del cual los/las estudiantes se constituyen como sujetos. Se propone el desafío de cuestionar búsquedas esencialistas de la cultura para deconstruir sus fundamentos ontologizantes y proponer nuevas perspectivas desde planteos abiertos e interdisciplinarios que tomen en cuenta los aportes provenientes de estudios antropológicos, sociológicos, semióticos, estéticos, culturales, decoloniales, de género.

En tal sentido, se subraya la pertinencia de la incorporación de una Filosofía de la cultura en los últimos tramos del recorrido curricular, en tanto espacio de encuentro disciplinar estratégico, concebido para situarse y tomar a su cargo el examen crítico de las discusiones que atraviesan y convocan a diferentes dominios disciplinarios desde enfoques hermenéuticos no clausurantes de las polifonías provenientes de diversas tradiciones y corrientes teóricas, entre las cuales cobran particular relevancia para este diseño, aquellas vinculadas a la educación y a la comprensión de la complejidad creciente bajo la que se produce y registra la experiencia educativa como experiencia cultural.

### **Ejes de contenido**

#### *El debate en torno a la Cultura y cambios culturales en el contexto de modernización*

El debate Cultura y Civilización en el contexto de la modernidad europea burguesa y sus resignificaciones en relación a la formación del Estado y los proyectos colonizadores. La oposición civilización y barbarie como enigma persistente de la cultura nacional. Marxismo y pesimismo freudiano en la crítica a la idea burguesa de cultura.

El sistema de las Bellas Artes y la consagración de la división entre alta y baja cultura. Ingreso de la imagen maquínica (fotografía y cine) en la conformación de la experiencia estética colectiva y científico-cognitiva. El futuro como dimensión dominante en la vivencia social y cultural del tiempo. Tensiones entre modernismos y procesos modernizadores. Los movimientos de vanguardia y la desacralización del arte. La interpretación material de la cultura desde los estudios benjaminianos. La sociedad de masas: totalitarismos y estetización de la política, modernización tecnológica y urbanismo, revolución comunicativa: sistema de medios masivos e industria cultural.

Examen del entramado entre políticas educativas, procesos civilizatorios y cambios culturales en el contexto histórico de la modernización.

#### *Posmodernidad y crisis cultural*

Neoliberalismo, Globalización y transnacionalización de la economía. Los nuevos colonialismos. Desterritorialización de las culturas. Fronteras culturales y fronteras territoriales: genocidios, migraciones, guerras tecnológicas y apropiación de los recursos naturales. Crisis de los relatos, fin de las utopías y de la linealidad histórica

Sentidos y metáforas para definir la experiencia individual y colectiva en condiciones de posmodernidad. Revival y *pasticce* en la experiencia estética. Dimensión narcisista de la subjetividad. El rol de la televisión en el sistema de medios: la producción de la realidad como experiencia colectiva. Borramiento de la frontera entre lo público y lo privado. Multiplicación de las pantallas y “cultura de la imagen”

Educación pública y cultura escolar en tiempos posmodernos: cambios y resistencias en la función social de la escuela.

#### *La contemporaneidad*

Crisis del mundo unipolar y mapa geopolítico del multipolarismo en el contexto del capitalismo global. Surgimiento de visiones no antropocéntricas en filosofía, en el campo de los estudios sociales y de los movimientos antiespecistas y transfeministas. Planteos no dualistas de la cultura: consecuencias transversales en la concepción del orden de la vida. Crisis ambiental. Reacciones conservadoras y nuevas alianzas entre política y religión. Sociedades mediatizadas: estructuración de la vida social en la revolución digital.

Continuaciones y diferencias respecto del narcisismo posmoderno: la emergencia de las redes sociales y la autogestión mediática. Crecimiento exponencial de la información circulante en las redes hipermediáticas con base en Internet. El presente expandido en el régimen de historicidad contemporáneo. Relación entre presente y mediatización total de la existencia. Visiones distópicas del futuro inmediato. Alteración de los tiempos biológicos en el régimen temporal 24/7 de la mediatización. Los tiempos (breves) de la producción discursiva, de su recepción y circulación.

Desfasajes (convergencias y divergencias) entre las formas de producción y circulación discursiva, los dispositivos de subjetivación y el dispositivo escolar. Nuevos escenarios educativos. Educación y mediatización

#### *Planteos críticos emancipatorios de la cultura y luchas identitarias*

Categorías teóricas para interpretar las batallas culturales: cultura hegemónica y culturas subalternas; cultura popular, cultura nacional. Los debates en torno a la definición de “populismo”. La Filosofía de la Liberación como Filosofía crítica de la Cultura. El surgimiento de los estudios postcoloniales y decoloniales. Orientalismo. Latinoamericanismo. Raza y Género: sus relaciones genealógicas con el capitalismo colonial y neocolonial. Nuevas cartografías surgidas del cruce de discursos, prácticas políticas y producciones culturales ligadas a los estudios decoloniales, al (trans)feminismo y a las luchas de liberación sexual y de género.

La cultura escolar y su rol de agente o resistente en la reproducción de los procesos de racialización de los cuerpos y producción de diferencias de género.

*Las formaciones culturales abordadas desde una perspectiva material de la cultura*

*Memoria y registro.* La inscripción, conservación y reproducción de la experiencia como posibilidad de la memoria. Las técnicas culturales de registro y las condiciones sociales de su acceso. Oralidad y escritura. Imagen y memoria. Tiempo y memoria. Memoria y subjetividad. Historia y memoria colectiva. Políticas de la memoria. Memoria e identidad: el caso argentino de lucha por la restitución de la identidad a los desaparecidos e hijos de desaparecidos. La memoria de las máquinas y la memoria orgánica

*Cuerpo y corporalidad.* El cuerpo como construcción sociocultural. Entramado histórico del cuerpo con las tecnologías. Figuras de la máquina en la cultura: de los automas al hombre cyborg. Figuras posthumanas en el debate contemporáneo. Marcaciones del poder en la jerarquización de los cuerpos: raza, género, animal, humano. Industrialización del cuerpo sano con base en la heterosexualidad.

*Los regímenes escópicos: condiciones técnico-materiales e ideológicas que intervienen en la construcción cultural de la experiencia visual.* Visión vs. oído: raíces culturales de la experiencia. El lugar de las imágenes en la producción y transmisión de la cultura. Las metáforas visuales y lumínicas en el desarrollo del pensamiento filosófico. La centralidad de la visión en La época moderna. Fundamentos filosóficos del perspectivismo como régimen perceptivo dominante de la modernidad. El surgimiento de espacios mundanos de la representación: teatro, galería de arte, museos, exposiciones universales, laboratorios, observatorios. Las máquinas de ver que revolucionaron los horizontes cognitivos y estético-perceptivos: la multiplicación infinita de las imágenes del mundo. Imaginarios y representaciones sociales: las figuraciones del poder. Utopías y Distopías.

### **Orientaciones metodológicas**

Esta nueva UC del CFG se proyecta como una instancia estratégica en tanto brinda un aporte sustancial al capital cultural del/la futuro/a docente, de fuerte articulación con las unidades disciplinares del propio campo y de los otros campos de la formación. En tal sentido, se justifica el extenso desarrollo de contenidos a lo largo de cinco ejes, cada uno segmentado a su vez, en bloques temáticos que remiten a extensos corpus bibliográficos. La propuesta para el/la docente a cargo, es por lo tanto múltiple y en cierto sentido heterogénea. Dado que se trata de un espacio de diálogo interdisciplinario y de apertura intercultural, que apunta a recuperar y profundizar competencias crítico-interpretativas del/la estudiante, se sugiere que a los fines de concretar la propia propuesta, el/la docente seleccione y despliegue aquellos ejes de contenido que considere más pertinentes y los reorganice en una trayectoria coherente, realizable en el tiempo y en atención al contexto de recepción institucional y a sus competencias formativas por fuera del campo filosófico clásico.



En este diseño, los primeros tres ejes se organizan en etapas según el marco de la historia global de la modernidad, y se enumeran los contenidos en tres bloques: se comienza con la consideración de las cuestiones histórico-político que definen a cada etapa cultural, prosigue con el examen de los cambios materiales que introducen cambios culturales y modificaciones en el imaginario colectivo y en el modo en que se traman los vínculos y las relaciones de poder, y finaliza abriendo el análisis sobre el impacto de esos cambios en la cultura escolar, destacándose el marco *persistente-resistente* de la institución escuela a lo largo de todo el recorrido de la modernidad, desde su origen a la actualidad.

El cuarto eje es un tramo especial dedicado a los planteos teóricos de resistencia y emancipación de las culturas subalternas frente a la dominancia de las relaciones hegemónicas.

Por último, el quinto eje agrupa recorridos teóricos en torno a temas específicos que se vinculan con la historia material de la cultura, sus transformaciones y en consecuencia, se conectan directamente con los dispositivos mediadores de la educación. Cada ítem se plantea como recorte de posibles desarrollos monográficos o programas de investigación para los/las estudiantes.

Se sugiere, además de trabajar sobre la lectura de tramos seleccionados del corpus bibliográfico para la apropiación conceptual y la construcción argumentativa, promover la participación activa de los/las estudiantes a través de la discusión y el comentario de materiales provenientes de otros corpus, que sean expresión de un modo de producción cultural determinado, que convoque a una tarea interpretativa generadora de valoraciones éticas, estético-expresivas y resignificaciones conceptuales. También se sugiere vivamente promover el abordaje de textos literarios provenientes de diferentes tradiciones y géneros, el reconocimiento de elementos compositivos, enunciativos y temáticos de fuerte valencia simbólica presentes en imágenes de arte y mediáticas; el visionado, comentario y discusión grupal de películas y series, articulando estas operaciones con la búsqueda, selección y producción de contenidos en la web.

Por último, se recomienda que en el trayecto de la planificación curricular se incluyan los planteos relativos a la cultura escolar y sus transformaciones en relación a los cambios y crisis de la cultura que se decida abordar. También se indica la producción individual o grupal de un trabajo editado en un formato mixto de palabras, imágenes, sonidos, objetos, etc. para ser expuesto y discutido grupalmente

### **Bibliografía sugerida**

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1988). *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En: *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gilli.

- Brown, W. (2021). *En las ruinas del Neoliberalismo, El ascenso de las políticas antidemocráticas en Occidente*. Madrid: Traficantes de Sueños
- Crary, J. (2015). *24/7 El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Buenos Aires: Paidós
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Ed. Nueva América
- Fanon, J. (1961). *Los condenados de la tierra*. México: FCE
- Freud, S. (1992). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen XXI*. Buenos Aires / Madrid, Amorrortu.
- García Masip, F (2009). El conflicto conceptual entre cultura, civilización y Estado. En: *Tramas*, 31 México UAM.
- Gombrich, E. H. (1999). *La Historia del Arte*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Huyssen, A. (2006). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo
- Jay, M. (2003). Regímenes escópicos de la modernidad. En: *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Barcelona: Paidós.
- Mc Luhan, M. (1998). *La Galaxia Gutemberg. Génesis del homo Typographicus*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo.
- Schaeffer, J.M. (2012). El cuerpo es imagen. En: *Arte, objetos, ficción, cuerpo*. Buenos Aires: Biblos.
- Shiner, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós Estética
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires: FCE
- Sontang, S. (2006). *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Verón, E. (2012) La mediatización ayer y hoy. En: *Las políticas de los internautas. Nuevas formas de participación*, en Carlón, M. y Fausto Neto, A. (comps) Buenos Aires: La Crujía

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

### **ÁREA DE LA ENSEÑANZA, LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULUM**

#### **Didáctica y Currículum IV: Tecnologías y Educación**

Formato curricular: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Cuarto año

Asignación horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

La presente UC se ubica en el cuarto año del plan de estudios y presenta múltiples y necesarias articulaciones con los otros espacios. Se propone el análisis de los principales debates epistemológicos, políticos, sociales y culturales sobre la educación y las tecnologías desde perspectivas contemporáneas. Advirtiendo que esta área se encuentra en transformación profunda respecto de la definición de los temas propios de ese dominio del saber y, en consecuencia, de sus objetos de conocimiento, de los problemas de los que se ocupa y de su conceptualización. Cuestiones todas que cambian con velocidad creciente, debido a las transformaciones de la tecnología, por un lado, por el otro, de las relaciones que se espera que ella entable con la educación.

En la sociedad actual las formas en las que se produce el conocimiento cambian de la mano de las tecnologías digitales, esto genera modificaciones en las subjetividades, en los modos de enseñar y aprender. La posibilidad de sumar espacios vinculados al trabajo de las tecnologías y la educación en la formación docente, implica un desafío por trasladar la lógica de la alfabetización tradicional a los nuevos lenguajes con la intención de enriquecer los principios de la buena enseñanza. Para ello resulta crucial fortalecer los fundamentos pedagógicos y didácticos, los aportes interdisciplinarios que enriquecen el análisis y la interpretación del uso de recursos culturales de amplio alcance como los que están actualmente a disposición de la educación.

El diseño y la gestión de propuestas educativas con tecnologías requiere reflexiones que lleven a la coherencia entre las tecnologías utilizadas, la base didáctica que sustenta y las políticas educativas involucradas. La presente Unidad Curricular pretende que los estudiantes puedan desarrollar el análisis, la planificación y producción de materiales didácticos para la educación, poniendo énfasis en aquellos mediados por las TIC. Ya que, utilizan los contenidos y las formas de transmitir la información consideradas legítimas en cada período histórico.

Se enfoca, además, en las nuevas escenas pedagógicas reconociendo a las tendencias sociales y culturales emergentes que interpelan las instituciones y las prácticas educativas para, habiéndose identificado e interpretado, favorecer su rediseño de modo tal que, en contextos de expulsión social y cultural, garanticen derechos y promuevan la inclusión.

Para lograr este objetivo se propone revisar algunos modelos propuestos desde la aparición de las TIC en las escenas educativas, con la intención de determinar las características del proceso de producción de materiales didácticos e identificar fortalezas y debilidades en cada uno de estos modelos. Se sugiere el abordaje comprensivo y crítico en el diseño, implementación y evaluación de propuestas educativas con tecnologías, contemplando el análisis de sus dimensiones política, institucional, curricular, didáctica y tecnológica.

Este análisis hace visible la desigualdad ante la inclusión digital y profundiza la necesidad de pensar estrategias de acción colectivas y creativas que permitan el derecho a la educación.

Se considera que hay al menos cinco cuestiones en las cuales poner la mirada; el acceso, la educación, el uso y la apropiación, la producción y las políticas públicas. Todas estas dimensiones deben ser atendidas si queremos una sociedad justa e igualitaria.

De acuerdo a lo señalado se pretende desarrollar una mirada crítica sobre el diseño y contenido de estos objetos de consumo cultural y las políticas tecnológicas que permita desplegar una agenda de concientización sobre las desigualdades y la necesidad de eliminarlas. En este sentido especial atención adquieren las relaciones de género, ya que la búsqueda de la igualdad coadyuva al cambio cultural y a la reducción de la violencia.

En la misma sintonía se reconoce que la educación ambiental y el uso de las TIC, se pueden complementar mediante elementos teóricos y prácticos, para desarrollar habilidades y conocimientos que dejen de ser contenidos abstractos y aislados. Las condiciones en las que se encuentra nuestro planeta obligan a crear nuevos paradigmas que les permitan los/as futuros/as profesores en Ciencias de la Educación enfrentar los problemas a venir, por lo que es indispensable prepararlos y darles las herramientas teóricas y prácticas sobre áreas particulares de estudio; además de darnos a la tarea de formar seres conscientes y responsables de su entorno y de su relación con este.

Por último, cabe señalar que las nuevas escenas pedagógicas se abren posibilidades de enseñanza híbrida que presentan nuevos desafíos, recuperar los desarrollos del campo de la tecnología educativa, posibilita tensionar lo construido y aprendido, para aprender de lo que está emergiendo y ofrecer una propuesta que configure un horizonte de posibilidad enfocada en la transformación.

### **Ejes de contenido**

*Sociedad, desarrollo tecnológico y la modificación de las prácticas sociales y educativas*

La tecnología educativa como campo. Articulaciones interdisciplinarias. Breve recorrido histórico de las relaciones entre tecnologías y educación. Del manual escolar a las pantallas. Las nuevas tecnologías y su potencialidad educativa.

La tecnología educativa como componentes de las políticas de Estado. El acceso a las tecnologías como un derecho. Programas latinoamericanos de inclusión de tecnologías en las propuestas educativas: supuestos pedagógicos que las sustentan. Políticas para la inclusión de tecnologías en la enseñanza en los distintos niveles del Sistema Educativo Argentino. Programas nacionales y jurisdiccionales de TIC y educación. La formación y especialización docente como prioridad. El rol docente en entornos virtuales.

#### *Didáctica y tecnología*

La tecnología educativa y las preguntas fundamentales de la enseñanza. Estrategias didácticas y TIC. El aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales. Mediaciones y medios. Sus lenguajes. Conocimiento en red. Redes sociales. Categorías de análisis posibles en relación a los ejes tiempo-espacio. Redes y espacios colaborativos.

Las TIC y las brechas de género. Hardware y software libre. La creación colectiva de tecnología. Reflexiones sociales, políticas y económicas acerca de la propiedad de la tecnología y el conocimiento. Tecnologías y medio ambiente.

Hibridación de espacios de enseñanza con nuevas tecnologías. Convergencia tecnológica en educación y ubicuidad del aprendizaje. Pensar clases con tecnologías. Dar clases con tecnologías.

*Elaboración de materiales con TIC. Construcción, desarrollo y organización de contenidos de acuerdo con el área curricular.*

Elaboración de sitios web educativos, la producción de videos, desde la filmación hasta el tratamiento de formatos y su utilización en presentaciones y en la nube. Los vídeos juegos y la educación. Las TIC como herramientas para el aprendizaje del alumno con discapacidad. Producción de materiales con TIC para las diferentes áreas del currículum.

#### *La gestión de proyectos educativos con TIC*

Planificación y evaluación como herramientas de gestión. Innovación, calidad y evaluación con TIC. Diseño, implementación y evaluación de proyectos institucionales con tecnologías. Diseño, gestión y evaluación de la educación a distancia.

### **Orientaciones Metodológicas**

Se propone abordar este espacio desde las dimensiones teóricas y prácticas, propiciando instancias de reflexión, intercambio y construcción colectiva combinando las clases presenciales con las

posibilidades y entornos complementarios que brindan las tecnologías, mediante las cuales pueden producirse interacciones humanas y potenciarse los territorios de colaboración.

En el desarrollo de los distintos temas se presentarán las grandes discusiones que enmarcan los contenidos y bibliografía de la unidad curricular, que se analizarán desde diferentes perspectivas. Además, se sugiere presentar casos, interrogantes, controversias y problemas que no tengan solución evidente. El proceso de resolución girará en torno a las hipótesis emitidas, resultado del uso de diferentes fuentes de información, y en él aplicarán herramientas tecnológicas, en caso de ser necesario.

Se recomienda el trabajo con los pares, la producción grupal, el diálogo y la implementación de experiencias de co-evaluación. Se espera que los y las estudiantes tengan una actitud activa y participativa que se traduzca en leer, mirar, escuchar, argumentar, indagar, preguntar, interpretar y hacer. Asimismo, la lectura de textos, documentos, sitios web, el visionado de imágenes, videos, infografías. El trabajo podrá desarrollarse bajo la modalidad de aula aumentada o extendida con otros entornos digitales que permiten ampliar y potenciar las posibilidades de comunicación y de análisis de los mismos como objetos de estudio en el contexto de la materia.

Se propone específicamente el trabajo con herramientas digitales que permitan el tratamiento de los contenidos de forma planificada para que permitan una reflexión a modo de práctica metacognitiva.

Es fundamental introducir a las y los estudiantes en el campo del diagnóstico, planeamiento, desarrollo, y evaluación de proyectos educativos con tecnologías de la información y la comunicación. y brindar herramientas conceptuales y prácticas a fin de construir criterios para el diseño, gestión y evaluación de este tipo de proyectos atendiendo a los contextos y sentidos pedagógicos de las prácticas educativas.

Asimismo, se promoverá y se instrumentará los medios para que cada estudiante o grupo de estudiantes socializan sus producciones. Además, durante el cursado se recomienda proporcionar y/o utilizar películas, juegos de simulación, etc., con el objeto de profundizar en las diferentes temáticas abordadas.

La unidad curricular se propone así, no sólo ofrecer una oportunidad de análisis, reflexión y trabajo académico, sino reconfigurar el sentido del mismo, construyendo una experiencia significativa, colaborativa y potente, que permita a futuras/os profesores/as en Ciencias de la Educación desplegar miradas múltiples sobre su rol en la agenda educativa contemporánea y sus oportunidades para intervenir en la realidad social y cultural con compromiso social, humano y profundamente creativo.

### **Bibliografía sugerida**

Baricco, A. (2021). *Lo que estábamos buscando*. Barcelona: Anagrama.

Berardi, F. (2020). *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Berardi, F. (2021). *La segunda venida*. Buenos Aires: Caja Negra.

- Berardi, F. (2020). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bratton, B. (2021). *La terraformación. Programa para el diseño de una planetariedad viable*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bruner J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Cabero Almenara, J. (2004). Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TIC a la formación. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa* No 18- nov.04.
- Carrión, J. (2020). *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes*. Estado del arte.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto. En: H. Casanova Cardiel (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica (pp. 289-294)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución o más de lo mismo?. En: Han, B. C. (2021). *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*. Buenos Aires: Taurus.
- Hui, Y. (2020). *Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Laurelli, E., García, A. y Guido, L. (2011) El devenir de la planificación estratégica. América Latina hacia la búsqueda de utopías. Presentación en *Colloque Métropoles des Amériques "Inégalité, conflicts et gouvernance"*, Montreal, 3 al 4 octubre 2011.
- Lion, C. (comp). (2020). *Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Paidós.
- Roig, H. (2020). La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Sadin, E. (2020) *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra

## **ÁREA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA**

### **Corrientes Pedagógicas Contemporáneas**

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular se ubica en el cuarto año de la carrera y mantiene una estrecha correlación con las demás unidades del área. De hecho, presenta una continuidad con los desarrollos correspondientes a Pedagogía (primer año), Historia de la Educación (segundo año) e Historia de la Educación Argentina (tercer año) en tanto recupera los ejes de contenido de las mencionadas unidades complementándolos con el estudio de las teorías y movimientos pedagógicos que tuvieron lugar durante el siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI. Está estrechamente vinculada además con las unidades comprendidas en el Área de la Enseñanza, la Didáctica y el Currículum en las que se aborda la enseñanza así como las disciplinas que se ocuparon y se ocupan de ella. Asimismo, se articula con los Talleres de Prácticas Educativas.

Las "corrientes pedagógicas contemporáneas" se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que las constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías.

La inclusión de la palabra "contemporáneas" en el título de la materia nos sitúa frente a un criterio de delimitación. Lo contemporáneo no es lo mismo que lo actual. Lo contemporáneo es aquello que no coincide perfectamente con el tiempo actual ni se adecua a sus pretensiones. La contemporaneidad es una singular relación con el propio tiempo, que adhiere a él y, a la vez, toma distancia. Es una relación



con el tiempo que implica un desfase y un anacronismo. Lo contemporáneo tiene fija la mirada en su tiempo no para percibir las luces sino la oscuridad.

Un punto clave para comprender qué temas, autores/as, obras y problemas se abordan en esta materia implica romper con la concepción lineal del tiempo cronológico. La homogeneidad del tiempo es lo que está en discusión para comprender lo contemporáneo. Si quedamos atados a una idea de tiempo en progresión rectilínea, sería suficiente con instalar un punto en dicha línea temporal y definir (arbitrariamente) que a partir de tal o cual hecho o acontecimiento, el saber pedagógico adquiere la condición de contemporáneo.

Las corrientes pedagógicas describen, explican y permiten la comprensión del fenómeno pedagógico ante las exigencias del contexto y son referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la educación. Constituyen los discursos actuales sobre el problema de la formación humana, objeto central de la acción pedagógica. Este espacio ofrece un análisis puntual de las corrientes que incidieron en la pedagogía del siglo XX hasta nuestros días. Su propósito es promover la reflexión respecto a cómo estas corrientes han fundamentado enfoques, metodologías y estrategias educativas, y han proporcionado respuestas y explicaciones a los problemas que plantean la enseñanza y el aprendizaje. El estudio de las experiencias y corrientes pedagógicas, además de constituir una aproximación particular a la historia de algunas prácticas educativas, mayoritariamente las escolares, nos permite entrever las preocupaciones de algunos agentes sociales y comunidades en relación a la educación de las generaciones coetáneas y futuras, en el marco de problemáticas sociohistóricas específicas.

De este modo, la UC se propone que el estudiantado comprenda los distintos abordajes educativos correspondientes al siglo XX y XXI en el contexto sociohistórico en el que surgieron, problematizando y profundizando el análisis de la educación desde una perspectiva que atienda a la contemporaneidad y reconozca en los diversos desarrollos teóricos abordados la posibilidad de reflexionar acerca de problemáticas y desafíos actuales. Asimismo, se considera necesario que este estudio se tense con los propios procesos formativos y las experiencias desarrolladas en las prácticas profesionales. En el mismo sentido y sin avanzar sobre desarrollos teórico-prácticos de otras UC, se incorpora como contenido -desde una perspectiva pedagógica- el estudio de lo digital, lo virtual y las imágenes en la educación contemporánea. Del mismo modo, los contenidos problematizan las tensiones implicadas en relación a la educación como derecho y las perspectivas y desarrollos pedagógicos que dialogan con ellas.

### **Ejes de contenido**

*Pedagogías reformistas*

Críticas a la forma escolar “tradicional”. El activismo pedagógico. El movimiento de la Educación Nueva Europea y la renovación metodológica. La infancia como centro de la acción educativa. Autonomía, autodisciplina, individualidad. Lo sensible, lo estético, lo lúdico. Experiencias cooperativistas. El Movimiento Progresista Americano. Dicotomía entre experiencia e instrucción: el aporte pragmático para repensar la educación. Principales representantes y sus métodos: la resolución de problemas, el método de proyectos, los centros de interés, la autoeducación, la cooperativa de la escuela laica. Educación por el trabajo. Las vertientes reformistas y el currículum escolar: tensiones y conflictos.

*Pedagogías anarquistas, antiautoritarias y antiescolaristas*

Educación sin Estado: la “escuela moderna” y las experiencias anarquistas en educación. La cuestión de la educación y la autoridad. Las corrientes no directivas en educación. Las pedagogías libertarias. Las Escuelas de Hamburgo y el/la maestro/a-compañero/a. La escuela de Summerhill y la educación centrada en la libertad infantil. El psicoanálisis y la “imposibilidad” de la educación. Pedagogía institucional. Cuestionamientos al gobierno y control de la infancia. El desescolarismo radical y las redes educativas. El movimiento de la “homeschooling” como crítica a la escuela obligatoria y a las políticas educativas públicas. El componente conservador de la educación. Discusión sobre el papel político de la educación. Los nuevos y las promesas de interrupción. La crisis de la educación, crisis de autoridad. Debates en torno a la idea de autoridad del adulto. Aportes actuales para el ejercicio de la autoridad pedagógica.

*Pedagogías socialistas y críticas (y la revisión de las teorías reproductivistas)*

Pedagogías socialistas y crítica a la educación burguesa. Educación e ideología. Educación y trabajo. Los/as maestros/as como intelectuales orgánicos. Educación, cultura y hegemonía. Pedagogía y emancipación. Las teorías crítico-reproductivistas y las teorías de la resistencia. La conformación de las pedagogías críticas. Pedagogías radicales. Aportes de la filosofía crítica a los/as profesores/as: los/as profesores/as como intelectuales, la auto-reflexión, la enseñanza como investigación y transformación, la emancipación.

*Pedagogías de la diversidad: igualdad, democracia y derechos*

La igualdad como punto de partida en la educación. La escuela como espacio público. La escuela y la producción del tiempo “libre”. La educación desde una perspectiva de derechos. La inclusión como premisa necesaria. La diversidad como tema y como problema. La justicia social y curricular. Pedagogías feministas. Las pedagogías *queer* y la construcción de nuevas identidades.

*Repensar el estatuto de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. La multirreferencialidad en educación*

De la transparencia del objeto de estudio al reconocimiento de su opacidad. De la metodología experimental a la convergencia metodológica. De la pregunta operatoria a la investigación fundamental. Investigación fundamental e intervención. De campo aplicado a la pluridisciplina. Las Ciencias de la Educación como pluridisciplina. La multirreferencialidad en Ciencias de la Educación.

### *Pedagogías digitales*

Educación y comunicación. La imagen y lo audiovisual como modos de conocimiento y educación. El cuestionamiento de la cultura letrada y de los espacio-tiempos escolares. La ubicuidad, lo virtual, los modelos híbridos. La educación expandida. Las redes y las nuevas narrativas. La sociedad de la información y el conocimiento. Autoría, autoridad y libre circulación del saber. Las redes y los modos de circulación del conocimiento. La educación y el conocimiento colaborativos. La docencia en escenarios virtuales. Innovación educativa y brecha digital.

### **Orientaciones metodológicas**

La modalidad de este espacio disciplinar es una metodología que está centrada en el hacer reflexivo de los/as estudiantes e implica una revisión constante entre teoría y práctica. Su dinámica comprende la participación activa, el intercambio de ideas y puntos de vista, la discusión, la producción individual y grupal. Se plantea un trabajo de acercamiento que propicie una mirada reflexiva y analítica sobre la complejidad de la tarea de educar hoy y las diversas formas de expresión de lo educativo para repensar el campo específico de la Pedagogía. Por lo que para ello se desarrollarán estrategias de reconocimiento de la circulación de saberes y de intervención en diversos escenarios sociales y culturales. El espacio intenta constituirse en un lugar de encuentro entre los conocimientos e intereses de los actores institucionales. Se pretende establecer una relación heterodoxa en la que los posicionamientos se pongan en juego, se discutan y se transformen.

### **Bibliografía sugerida**

- Aparici, R., Escaño C. y García Marín, D. (2018). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI*. Madrid: UNED.
- AAVV (2000). *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, N° 44. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Gadotti, M (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Ocampo González, A. (Comp.) (2018). *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Ediciones CELEI.
- Palacios, J. (2010). *La cuestión escolar*. Buenos Aires: Colihue.

Noguera, C. (2003) Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. En: *Pedagogía y Saberes* N° 18  
Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

## ÁREA DE LOS SUJETOS Y LOS APRENDIZAJES

### Sujetos de la educación II

Formato curricular: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Cuarto año

Asignación horaria: Tres horas

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### Finalidades formativas

El espacio curricular de Sujeto de la Educación II, se encuentra en el Cuarto del año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación y con respecto a su articulación, se prevé la posibilidad de trabajar en conjunto con el Campo de la Formación de la Práctica Profesional, específicamente, con los Talleres de Prácticas Educativas IV y V y con el espacio de Instituciones Educativas, teniendo en cuenta que en el recorrido de las mencionadas unidades curriculares, los/as estudiantes ingresarán a los espacios educativos formales, a través de los diversos roles presentes en la Escuela Secundaria, como así también las modalidades del Sistema Educativo; por ende, deberán reconocer las características de las instituciones y de los sujetos que las constituyen.

Teniendo en cuenta lo mencionado en el párrafo anterior, el espacio de trabajo de Sujetos de la Educación II, la categoría de juventud será un recurso estratégico para explorar los vínculos históricos,

sociales y culturales de las interacciones que se producen en los contextos educativos entre docentes, estudiantes y entre pares. Se enfatiza el lugar de la afectividad y las emociones puestas en juego en los vínculos, reconociendo el compromiso político y ético en la construcción de ciudadanía, de la cotidianeidad en los territorios y en los espacios habitados.

Se busca comprender la singular construcción de la subjetividad que se produce en relación a diferentes procesos de inscripción, en distintos espacios y de complejidad creciente, como lo son los familiares, comunitarios, educativos, laborales, virtuales, tomando aportes de los enfoques socioantropológicos recientes que muestran la necesidad de desnaturalizar la construcción de la juventud y el paso a la adultez, reconociendo sus condicionantes históricos-sociales y culturales. A su vez, se centra en la finalidad de la educación permanente de jóvenes y adultos/as en función de los momentos políticos y económicos coyunturales. Por ello, se hace imprescindible analizar y reflexionar sobre los elementos y objetivos de las diversas propuestas educativas de la modalidad para jóvenes y adultos reconocida en nuestra Ley Nacional de Educación N°26.206, indagando y reflexionando acerca de las distintas propuestas educativas que existieron y que continúan vigentes, siendo éstas nuevas oportunidades para que dichos grupos concluyan sus trayectorias escolares, con distintos formatos organizativos, institucionales y curriculares que permitan finalizarlas. Así mismo, se analizarán los múltiples factores que conducen a la configuración de trayectorias escolares intermitentes o interrumpidas, aún para quienes finalizaron sus estudios secundarios y no han accedido a la titulación, tomando como referencias tanto datos estadísticos como las investigaciones que retoman la perspectiva de los propios jóvenes. Es fundamental lograr aportes significativos a la formación de los/as futuros/as egresados/as acerca de la centralidad del trabajo en la vida adulta, como acto social fundante, constituyendo lazos de sociabilidad, siendo un espacio potencialmente emancipador; sin embargo, también tensionado por históricas desigualdades que producen sistemáticas formas de exclusión. La búsqueda de respuestas posibles, construcciones de dispositivos pedagógicos-didácticos, que respondan a necesidades de aprendizajes, integrando los aspectos culturales, sociales, históricos que las determinan, para poder acompañar desarrollos y potencialidades colectivas e individuales de dicha población. Todo ello, desafía a los/as Profesores en Ciencias de la Educación a conformar actuaciones de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los/as estudiantes, a tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad, a intervenir en la dinámica grupal, organizar el trabajo escolar y a abordar conflictos o problemas grupales, mediante estrategias variadas.

### **Ejes de contenido**

*Perspectivas socioantropológicas e históricas de las categorías de juventud y adultez*

Jóvenes, juventud, juventudes: un concepto relacional, situacional e históricamente construido. La irrupción de la juventud como protagonista en la escena pública. Procesos de emergencia juvenil en América Latina y Argentina. Juventud como categoría cultural y política crucial en Argentina desde el siglo XX. Masividad en el ingreso a la Escuela Secundaria, ampliación de las matrículas en Educación Superior. Movimiento estudiantil, incursión en la vida política. Sentidos de pertenencia, movilidad social, relaciones intergeneracionales. Expansión y diversificación de la cultura de masas. Cuestionamiento a las normas de la interacción social, familiar y prácticas de consumo. Relaciones de género, apertura de nuevas oportunidades educativas y laborales para mujeres. Autoritarismos en América Latina y su impacto en el campo educativo en Argentina: militancia, censura y represión. Escenarios mundiales, impactos regionales: de la posguerra a la globalización. Espacios sociales, económicos y educativos contemporáneos que configuran nuevas identidades. Culturas juveniles y entornos virtuales.

*Desafíos y políticas educativas destinadas a jóvenes y personas adultas*

Reconocimiento acerca de los sujetos que transitan las instituciones educativas, sus trayectorias socioeducativas, procesos formativos en prácticas situadas. Formación continua y educación permanente de jóvenes y adultos/as. Exclusión escolar y sus principales causas: desigualdad social, económica y de género. Participación política y formación de la ciudadanía en clave de derechos. Dimensiones biográficas e institucionales que inciden en los recorridos académicos y educativos. Orígenes y políticas públicas destinadas a la educación de jóvenes y adultos/as en Argentina. Enfoques y tendencias contemporáneas. Análisis de las modalidades del Sistema Educativo Formal en la educación de jóvenes y adultos/as. Experiencias y proyectos pedagógicos posibilitadores para la continuidad en sus trayectorias escolares y egreso del sistema educativo formal. Experiencias recientes e investigaciones en el campo de las Ciencias de la Educación.

*El encuentro con el mundo del trabajo*

Trabajo como actividad social productora de subjetividad. Capitalismo y trabajo. Recorrido histórico en Argentina acerca del trabajo, su vinculación con el sistema educativo formal y la producción de saberes. Desocupación, precarización y flexibilización laboral. Feminización de las tareas de cuidado, distribución del trabajo según estereotipos y roles asignados a los géneros. La formación laboral en distintos contextos y en relación con diferentes destinatarios. Impacto en las sociedades postindustriales y la incorporación de nuevas tecnologías al mundo laboral. Escenarios actuales en el ámbito del trabajo para jóvenes y adultos/as desde una mirada regional.

**Orientaciones metodológicas**

Para el desarrollo de este espacio curricular se sugiere la lectura y análisis de las normativas que regulan la modalidad del sistema educativo formal de jóvenes y adultos, a nivel provincial y nacional, para tener una mayor aproximación sobre las variables que la caracterizan. Paralelamente, el análisis de producciones académicas que den cuenta de un trabajo etnográfico en las instituciones educativas en la que retoman o continúan sus estudios jóvenes y personas adultas, con la finalidad de completar sus estudios obligatorios. Es propicio también recopilar datos y experiencias relevantes que den cuenta de los cambios acontecidos en el mundo laboral, los desafíos y perspectivas críticas.

Considerar la posibilidad de organizar visitas o conversatorios virtuales sincrónicos con docentes y estudiantes de la Modalidad jóvenes y adultos de nuestra provincia y otras jurisdicciones para poder comparar los diversos contextos educativos, teniendo en cuenta la proximidad de los institutos santafesinos a otras provincias

Reconocimiento, identificación y análisis crítico de otros agentes socializadores que participan en el proceso de acompañamiento a las trayectorias escolares, como por ejemplo sindicatos, municipios, centros culturales, entre otros.

Por último, como lo explicita el apartado de finalidades formativas, se prevé la articulación con otros dos espacios curriculares, uno perteneciente al Campo de la Práctica (Taller de Prácticas Educativas IV) y otro al Campo de la Formación Específica (Instituciones Educativas), debido a que los/as estudiantes tendrán un acercamiento inicial a los diferentes roles que pueden desempeñar en la Escuela Secundaria y en diversas experiencias socioeducativas. De allí la importancia del intercambio compartido de lecturas y análisis con docentes, preceptores/as, equipos directivos y con otros actores institucionales, que puedan transmitir y socializar particularidades de lo que acontece en las instituciones escolares, como así también incluir recorridos por escenarios socioeducativos y comunitarios.

### **Bibliografía sugerida**

Aisenson, D. (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectoria e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.

Corea, C. y Duschatsky, S. (2004). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Tinta limón.

Bonvillani, R. C. (2013). Jóvenes hablando de jóvenes. Estudio de cómo se enuncian a sí mismos los/las jóvenes estudiantes del nivel secundario y de sus prácticas juveniles. El caso de los estudiantes secundarios de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza de Río Cuarto, Córdoba. [Trabajo final: Especialización en nuevas infancias y juventudes. UNLP]. Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/02/BONVILLANI\\_.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/02/BONVILLANI_.pdf).

- Bourdieu, P.(1990). La juventud no es más que una palabra. En: *Sociología y Cultura*. México: Ed. Grijalbo.
- Butti, F. (2016). Adolescencia y juventud. Entre los estereotipos y la construcción de la subjetividad. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de [http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1064](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1064).
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Cerletti, A. (2018). ¿Quién es el sujeto de la educación? Una mirada filosófica de la didáctica. El Cardo, (13), 9 - 20. Recuperado a partir de <http://rct.fc.edu.uner.edu.ar/index.php/cardo/article/view/61>
- Chaves, M. (2020). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea en *Última Década*, 13(23), Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Chile.
- Debonis, F; López Fittipaldi, M. y Saccone, M. (2020). Jóvenes, escuela y trabajo. Entre apropiaciones, tensiones y experiencias. En Nemcovsky, M. et al. *Jóvenes y escuela secundaria. Un estudio antropológico en contextos de pobreza urbana y distintas violencias*. Rosario: Laborde Editor.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? en *Kairós Revista de temas sociales*. Año 8. N° 14. Universidad Nacional de San Luis.
- Faur E. y Pereyra F. (2018). *Gramáticas del cuidado en La Argentina del siglo XXI. Cómo vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fernández, A. (2005). Vulnerabilización de los jóvenes en Argentina. Política y subjetividad en *Revista Nómadas* N°23.
- Karuskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: la complejidad de las edades. En *Última década* 23(42), 115-128. Recuperado de [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Edades%20adolesc%20%20juventud%20%20Dina%20Krauskopf\\_1.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Edades%20adolesc%20%20juventud%20%20Dina%20Krauskopf_1.pdf).
- Korinfeld, D; Levy, D; Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Manzano, V. (2017). *La era de la juventud en Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Bs. As: Fondo de cultura económica.
- Margulis, M. y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.



Quintana, C. (2008). *Brecha entre las nuevas culturas juveniles y la cultura escolar. Del desencuentro a las posibilidades*. Novedades educativas N° 208.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión. En: *Revista Brasileira de Educacao*. N° 23. Anped.

Sinisi, L., Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Área de Investigación y Evaluación de Programas. DiNIECE. Ministerio de Educación.

Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación. Un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires: GEU. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160909113850/Juventudes-Politiclas-Publicas-02.pdf>

## ÁREA SOCIOPOLÍTICA E INSTITUCIONAL

### Instituciones Educativas

Formato curricular: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: Cuarto año

Asignación horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### Finalidades formativas

Instituciones Educativas es una Unidad Curricular ubicada en el cuarto año de la carrera. Se articula de manera vertical con los espacios curriculares Políticas, Proyectos y Experiencias Socioeducativas (segundo año), Sociología de la Educación (segundo año), Psicología Educativa, Política y Sistema Educativo, Orientación Educativa (tercer año) e Investigación Educativa I; mientras que horizontalmente lo hace con Investigación Educativa II y Sujetos de la educación II.

Se pondrá énfasis en el análisis institucional, en tanto, perspectiva teórica-metodológica que permite una aproximación calificada a la institución como una formación cultural que tiene dos caras, actúa

como marco regulatorio del comportamiento de los sujetos, a la vez que se encuentra internalizada en el sujeto social. De esta manera el análisis institucional siempre implica un doble análisis.

El espacio pretende promover el desarrollo de las capacidades para el análisis de la dimensión institucional, tal como se presenta en diferentes organizaciones, grupos y prácticas docentes. La escuela como institución y organización será el eje de este entramado, atendiendo a la reflexión sobre la institución como dadora de sentido y significación a la organización y a la materialización de la institución en la organización. En tanto que la organización constituye un sistema socio-técnico deliberadamente constituido para la realización de un proyecto concreto tendiente a satisfacer las necesidades de los miembros y de una población que le otorga sentido, a la vez que se encuentra en un contexto socioeconómico y político con el que se relaciona continuamente.

Se atenderá a conocer y reconocer las características de la institución, identificando niveles, manifestaciones y fuerzas así como a la caracterización de los elementos constitutivos. Cultura, estilo y matriz institucional.

Asimismo, se abordará lo inherente al gobierno y la gestión institucional, entendiendo la gestión escolar desde su carácter político, alejada de una concepción gerencial de la conducción de la escuela que mercantiliza la organización escolar y el conocimiento. Las dimensiones organizativas y administrativas se estudian en su especificidad y articulación, reconociéndose que ambas toman cuerpo y se encuentran entramadas en y a las instituciones educativas y su gobierno. Resultará importante y pertinente, realizar un acercamiento a los enfoques teóricos sobre la administración y la organización educativa que propiciarán un mayor conocimiento y comprensión sobre la temática, sus debates y desafíos actuales en torno a lo institucional; poniendo especial énfasis en los enfoques críticos ante el paradigma técnico-racional, particularmente el enfoque micropolítico en la organización

También, se abordará la planificación del trabajo institucional a través del estudio de la construcción de proyectos institucionales, desglosando las categorías de proyecto, educativo, institucional y sus vinculaciones. En este sentido, es que se propone superar una concepción tradicional, normativa del planeamiento y centrarse en la planificación estratégica, de tal manera que los futuros docentes logren interiorizarse con y en la misma.

### **Ejes de contenido**

#### *Las Instituciones educativas y las Ciencias de la Educación*

La institución educativa como objeto de estudio en el campo de las Ciencias de la Educación: tensiones y recorridos. Polisemia del término institución, dimensión socio-histórica. Las contribuciones de la Psicología, la Psicología Social, la Psicología Institucional, la Sociología y la Política Educativa.

#### *Escuela, institución y organización*

Los aportes del análisis institucional para revisitarse, repensar y analizar la escuela. La historia institucional y su impronta fundacional. Mandatos y contratos en el origen de las instituciones. Instituciones y cambio. El lugar de la norma y la autoridad pedagógica. Instituciones y control. La crisis de las instituciones en el contexto de la crisis de la Modernidad.

La escuela como organización e institución. Diversidad de instituciones que se relacionan y atraviesan con la educación y la organización escolar. Características de la institución. Niveles, manifestaciones, fuerzas. Elementos constitutivos. Cultura, estilo y matriz institucional. Particularidades de las organizaciones escolares. Roles y funciones, estructura jerárquica, poder.

Las modalidades de escuelas en el entramado social en el que se inscriben. Espacios y tiempos en el estudio de las instituciones educativas. El edificio escolar. Usos y cuidados. Aspectos constructivos, de seguridad e higiene. Normativas. Género y accesibilidad. Aportes desde los estudios de la arquitectura escolar.

#### *Las dimensiones institucionales*

Dimensión organizacional. Estructura formal (organigrama, distribución de tareas, el uso del tiempo y de los espacios, la comunicación formal, etc.) e informal. Dimensión administrativa. Enfoques teóricos sobre la administración. Distribución y disposición de recursos, tiempos, espacios, etc. Dimensión pedagógico-didáctica: el currículum como estructurante de las instituciones educativas. Dimensión comunitaria. Vínculos con diversas organizaciones e instituciones del territorio.

#### *Gobierno y gestión institucional*

Conceptualizaciones de gestión y gestión educativa. Perspectivas que permiten abordar la gestión educativa. Su vinculación con la política. El gobierno de lo escolar. Conceptualizaciones. Vinculaciones con lo político y el poder. La gestión como parte del gobierno de las escuelas. Modalidades de gestión institucional y gobierno escolar. Equipos de conducción. La autoridad, el ejercicio del poder, los conflictos, la participación. La gestión de recursos (fondo de asistencia educativa, planes de mejoras, etc.), tiempos, espacios, etc., de acuerdo a los niveles y modalidades del sistema educativo.

#### *Instituciones y Organizaciones Socioeducativas*

Dinámica de diferentes organizaciones, grupos y prácticas docentes en instituciones socioeducativas.

#### *Los proyectos educativos institucionales*

La planificación, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales e interinstitucionales. Perspectivas y enfoques de planificación. Sentidos e importancia del conocimiento y la comprensión de lo institucional en la planificación de los proyectos educativos institucionales. El proceso de planificación en las organizaciones escolares. Participación y autonomía. Dinámica institucional. Análisis de proyectos educativos.

### **Orientaciones metodológicas**

Se sugiere que en el abordaje de las temáticas en esta unidad curricular se articule el desarrollo teórico con el trabajo de campo (observaciones, entrevistas, etc.) que se realiza el marco del trayecto de la práctica como posibilitadores de conocimiento, problematización y desnaturalización de los saberes construidos al interior de las organizaciones escolares y en otros contextos no escolares. En tal sentido cobra relevancia la articulación con el CFPP, específicamente con las experiencias de inserción del estudiantado en las instituciones asociadas y en otras instituciones del territorio.

Asimismo, se recomienda el trabajo con estudios de casos, situaciones problemáticas que posibiliten el análisis de la vida cotidiana en las instituciones con sus conflictos, emergentes, rutinas y el ensayo de posibles propuestas de intervención en la misma, utilizando los marcos teóricos aportados por la unidad curricular Instituciones Educativas y otras provenientes del campo de la Formación general y específica, como las experiencias recuperadas de la propia biografía escolar.

### **Bibliografía**

Andretich, G. (2000). *Pensando las Instituciones Educativas*. AMSAFE.

Ball, S. (1989). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.

Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar. Bases para el proyecto educativo*. Madrid: Ediciones Morata.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Dubet, F. (2013). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

Dussel, I. (2009). La cultura escolar en contextos fragmentados. Notas para pensar sobre qué puede una escuela. En: Gotbetter G. y Charrúa G. (comps). *Gestión de las instituciones educativas* N° 8: Cultura e identidad institucional. Buenos Aires: 12ntes.

Fernández, L. (2009). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.

García, L., Manzione, M. y Zelaya, M. (2015). *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Granja Castro, J. (1992). Despuntes: notas para "problematizar" lo normativo y la gestión. En: Ezpeleta, J. y Furlán, A. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. Chile: UNESCO.

Garay, L. (1993). *Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones*. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

Loureau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Rockwell, E. (1987). *Repensando institución: una lectura de Gramsci*. México: DIE.

Rossi M. y Grimbeg,S. (1999). *Proyecto educativo institucional. Acuerdos para hacer escuela*. Buenos Aires: Ed. Magisterio.

Santos Guerra, M. A. (1997). La escuela como organización. En: *La luz del prisma (para comprender las organizaciones educativas)*. Málaga: Ediciones Aljibe.

## **INTER-ÁREA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

### **Investigación Educativa II**

Formato Curricular: seminario

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: cuarto año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

Investigación Educativa II se encuentra situada en el cuarto año del plan de estudios de la carrera. Formando parte del trayecto de la formación específica junto a Investigación Educativa I (ubicada en el tercer año de la carrera) esta unidad curricular se propone abordar conocimientos relativos a la formación en investigación que posibiliten conocer la complejidad de los procesos educativos. Recibe, además, aportes de las distintas disciplinas que se desarrollan a lo largo del trayecto formativo de la carrera que contribuyen a la configuración de los problemas de investigación y la construcción de objetos de estudio en el marco de los procesos de investigación. La formación en investigación se considera fundamental

para la producción de conocimientos y para favorecer los procesos de reflexión sobre la propia práctica, de ahí su relevancia para la inclusión de la asignatura en el presente diseño.

El seminario de Investigación Educativa II tiene como propósito retomar algunas temáticas trabajadas en Investigación Educativa I con la finalidad de comprender con mayor profundidad las características de la investigación socioeducativa, a la vez que incorporar otros debates del campo que complejizan el proceso de construcción de conocimiento. La propuesta se vertebra en la realización de un ejercicio de investigación que se desarrolla a lo largo del cursado y que posibilita anclar en la práctica las discusiones teórico-metodológicas y reflexiones que proponen los ejes estructurantes de la materia. Éstos remiten a la problematización de distintas instancias del proceso investigativo: la transformación de un problema socioeducativo en un problema de investigación, dificultades y obstáculos en el trabajo de campo, la relación entre trabajo empírico y teoría en los procesos de análisis, la escritura de informes de investigación y las posibilidades y límites de la transformación educativa orientada por los procesos de investigación. Para ello se aspira a que el estudiantado pueda entrenarse en la producción de registros de campo, confeccionados a partir de la formulación de preguntas de investigación susceptibles de ser abordadas empíricamente. Esta base documental debe ser considerada no sólo desde el punto de vista técnico sino también desde las consideraciones teórico-epistemológicas desarrolladas en el marco de las ciencias sociales.

Se espera que las/os estudiantes se apropien de la lógica que supone emprender un proceso de investigación, identifiquen sus distintos momentos y reflexionen sobre las diferencias entre la producción de conocimientos y la generación de procesos de cambio en la educación.

Esta unidad curricular se propone aportar a la alfabetización académica proporcionando criterios para la selección y abordaje de textos, la lectura de artículos de divulgación científica; el análisis de la dimensión argumentativa de los textos científicos y la utilización de normas de citados, entre otros.

### **Ejes de contenido**

#### *Transformar un problema de la realidad socioeducativa en un problema de investigación*

El carácter problemático del mundo social y la investigación en ciencias sociales. La doble hermenéutica como fundamento epistemológico de investigación en Ciencias Sociales. La importancia de la flexibilidad en el proceso de investigación.

Construcción de la problemática de investigación. Preguntas orientadoras del proceso de investigación. Criterios para la elaboración del estado del arte. Referentes conceptuales, objetivos y diseño de investigación. Estrategias intensivas de construcción de información: observación, entrevistas, historias de vida, estrategias grupales. Estrategias extensivas: encuestas, fuentes secundarias.

*Dificultades y obstáculos del trabajo de campo*

Recorte empírico y organización del trabajo de campo. La relación con los sujetos. Intersubjetividad y construcción de la información. Procesos de negociación. Aspectos éticos. Selección de estrategias metodológicas a utilizar y construcción de registros de campo.

*El análisis de la información: las relaciones entre trabajo empírico y teoría*

Procedimientos de análisis. Papel de la teoría. Descripciones, categorías y conceptos ordenadores. Construcción de anticipaciones hipotéticas.

*La comunicabilidad de los resultados*

Lógicas de investigación y lógicas de exposición. La escritura de informes de investigación.

*Producción de conocimientos y transformación educativa*

Procesos de objetivación de la cotidianeidad escolar y construcción de propuestas alternativas. Posibilidades y límites.

**Orientaciones metodológicas**

Dado que el Taller de Prácticas Educativas IV se enfoca en el nivel secundario se propone que el trabajo de construcción del proyecto de investigación refiera a temáticas vinculadas al mismo. Se sugiere que en este espacio curricular se desarrolle un proceso tendiente a elaborar un proyecto de investigación articulando lectura de antecedentes, teoría y trabajo empírico. Para ello sería importante promover la realización de ejercitaciones de distinta índole que vayan orientando los diferentes momentos del proceso de investigación (formulación e identificación de preguntas de investigación, lecturas de estados del arte identificando sus lógicas, lectura y análisis de referentes conceptuales, construcción de registros de campo, procesos de interpretación).

De igual forma, se recomienda el análisis de relatos que producen investigadores donde reflexionan sobre las decisiones que fueron tomando y los problemas con los que se fueron encontrando a lo largo del proceso de construcción de conocimientos (denominados comúnmente como “la trastienda” o “la cocina” de la investigación) ya que se consideran sumamente relevantes para evidenciar tanto las características no lineales que adquiere el proceso investigativo como para contrastar las lógicas de investigación y las de exposición del objeto construido.

Es deseable que se favorezcan espacios de trabajo grupales que propicien de manera continua la desnaturalización/objetivación de las realidades educativas.

Se espera como trabajo final del seminario la elaboración de un proyecto de investigación anclado en el trabajo de campo realizado en el marco del Taller de las Prácticas Educativas IV.

**Bibliografía sugerida**

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Ed. Laborde.
- Arata, N., Escalante, C., Padawer, A. (2018) *Elsie Rockwell: Vivir entre escuelas, relatos y presencias*. Antología esencial. Buenos Aires: Clacso
- Anderson, G.; Kerr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En: Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bartra, E. (comp.) (2002). *Debates en torno a una metodología feminista*. México: Universidad Autónoma de México
- Bertely Busquet; M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- De Souza, E. C.; Serrano Castañeda, J. A.; Ramos Morales, J. M. (Coords.). (2014). Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías. En: *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 19, N° 62, julio-septiembre. México: COMIE
- Duhalde, M. et al. (2009). El colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente. En: *Investigación educativa y trabajo en red: debates y proyecciones*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (2003). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. México: Clacso.
- Giddens, A. (1982). Hermenéutica y teoría social. En *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley: University of California Press (trad. José Fernando García).
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Loreau, R. (1975). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Fondo de cultura económica.
- Suarez, D. (2007). “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares” en Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.



Willis, P. (1980). “Notas sobre el método” (trad. G. López) en Hall S. et al *Culture, Media and Language*. Londres: Hutchinson.

Zemelman, H. (2006). “Realidad, conocimiento e investigación. Una posibilidad transformadora” en Zemelman, H. *El conocimiento como desafío posible*. México: Ed. IPN- IPECAL.

## CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

### Taller de Prácticas Educativas IV: Intervención en la educación secundaria

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
<b>Horas semanales</b>	6 <sup>7</sup>	4
<b>Horas totales anuales</b>	192	128

### Finalidades formativas

Este espacio curricular se propone atender a la formación a través de la práctica educativa en uno de los niveles de destino del futuro/a profesor/a en Ciencias de la educación: la educación secundaria. Se entiende que esta inserción en el sistema educativo formal y obligatorio es parte del proceso de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un vínculo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: el Instituto de Formación Docente del que son estudiantes y las instituciones de destino o Escuelas Asociadas, en este caso de nivel secundario. Por ende, se reconoce la intencionalidad de configurar un espacio socio institucional que favorezca la incorporación de las y los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad de las tareas educativas y del trabajo docente, recuperando saberes incorporados a lo largo del trayecto formativo previo y favoreciendo su profundización e integración. Esta UC se articula con Instituciones educativas, Didáctica y curriculum II, III y IV, Sujetos de la educación I y II, Orientación educativa, Investigación educativa I y II.

El taller tiene como objetivo que los y las futuros/as docentes lleven a cabo una experiencia de inserción en una escuela asociada asumiendo actividades que suponen vinculación con la práctica docente del

---

<sup>7</sup> Esta UC se implementa como cátedra compartida.

nivel en el ámbito áulico, institucional, pedagógico, administrativo y socio-comunitario. De esta manera, los y las estudiantes tendrán la posibilidad de adquirir diversas experiencias sin alterar la profundidad del mismo proceso de prácticas. Esto garantiza que se realicen experiencias en diversos roles y, de ser posible, con sujetos de diversas edades del nivel, como así también en los distintos ciclos.

En esta inserción en una escuela secundaria se busca que el o la estudiante pueda asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en sus decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, debido a que pensamos a éstas prácticas no sólo desde el rol como docente a cargo de espacio curricular sino también ejerciendo las tareas de, otros roles como el de preceptor, tutorías, asesorías pedagógicas, coordinador de la Ruedas de Convivencia, etc, para que los y las estudiantes puedan acompañar las trayectorias de jóvenes y adultos que habitan la escuela secundaria, desde otras actividades, contempladas en el perfil del graduado/a en Ciencias de la Educación. Con este propósito se pretende realizar una experiencia de intervención que brinde oportunidad de pensar y analizar la escuela secundaria como institución y como organización, sus sentidos, propósitos y características, teniendo en cuenta distintos enfoques teóricos y poniendo el foco en problemáticas específicas que deben ser analizadas, tales como: trabajo con estudiantes, familias, articulación con los otros niveles, contextos rurales y de encierro, en escuelas con comunidades aborígenes, la inclusión de la ESI y las TIC.

### **Ejes de contenidos**

*Los documentos curriculares e institucionales como marco para la experiencia de prácticas educativas*

Marcos de referencias: Reglamento de Práctica Docente Marco. Diseños curriculares de la escuela secundaria. Proyectos educativos institucionales. La particularidad de la enseñanza en la Escuela Asociada. Aproximaciones a la institución y al grupo clase. Singularidades de las clases en la educación secundaria (según orientaciones y modalidades). Los actores de la práctica profesional: funciones y tareas. La responsabilidad pedagógica. Acuerdos institucionales del trayecto de la práctica, convenios interinstitucionales, la relación con las escuelas asociadas.

*Los desafíos del enseñar en el siglo XXI*

El oficio de enseñar. La escuela secundaria y sus problemáticas específicas. El desafío de la inclusión y la obligatoriedad. Las trayectorias escolares y de aprendizaje: las biografías individuales. Tecnologías en las aulas. Continuidades y rupturas. La autoridad pedagógica y la autoridad epistemológica en la configuración docente. La práctica docente basada en la investigación áulica y la aplicación de la narrativa como instrumento de análisis y reflexión sobre la práctica.

*Las prácticas educativas en la escuela secundaria*

Instrumentos de lectura y análisis como dispositivos de intervención en diferentes contextos. La tarea docente como coordinador del grupo clase. Otros roles educativos en la educación secundaria. Experiencias de acompañamiento de trayectorias estudiantiles, asesoramiento pedagógico, orientación y tutorías. Trabajo de campo en la escuela secundaria: análisis de documentos institucionales (proyectos institucionales, planificaciones docentes), observación participante, realización de registros etnográficos, entrevistas, diario del practicante.

#### *Diseño, desarrollo y registro de propuestas y prácticas de enseñanza*

El contenido de enseñanza, estudio epistemológico y didáctico. Análisis didáctico de libros de textos para la escuela secundaria y otros documentos ministeriales. Planificación. Estrategias de enseñanza en formatos virtuales y presenciales. Elaboración de secuencias didácticas. Componentes. Gestión de clase. Las prácticas y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que plantean a las TIC. Evaluación de los aprendizajes. El registro de las prácticas. Recuperación de las nociones orientadoras para narrativas pedagógicas. La complejidad del aula y la institución.

#### *Instrumentos de lectura y análisis de la práctica*

Autoevaluación y coevaluación (evaluación de pares). Análisis crítico y formulación de argumentos que den cuenta de lo acontecido en el aula. La sistematización de experiencias integrando aportes teóricos-conceptuales. La objetivación y reflexión sobre las propias prácticas.

### **Orientaciones metodológicas**

El Taller se implementa con la modalidad de cátedra compartida entre un/a docente generalista y un/a docente especialista (ambos profesores/as de Ciencias de la Educación, aunque el o la especialista deben acreditar tres años de antigüedad en la educación secundaria). Este Taller se inscribe en un contexto en el cual se pondrá énfasis en el diseño y desarrollo de instancias de intervención que contemplen experiencias en roles y funciones diversas (tutorías, asesoría, ruedas de convivencia, etc.) propuestas de clases y de unidades didácticas en el contexto de las escuelas asociadas a través de una pedagogía participativa, reflexiva, crítica y autónoma que implica: el trabajo colaborativo a través de: intercambios dialógicos, trabajos individuales y en equipo, análisis de casos, socializaciones y, narrativas, entrevistas a docentes, directivos y personal de instituciones educativas, que plantean acciones realizadas con la instrumentación del dispositivo de observaciones posibilitando la identificación de la cultura escolar, las rutinas, el uso del tiempo, los espacios, los recursos digitales, y las representaciones que implican registro, escritura de crónicas y ejercicios de análisis didáctico de clases; la reflexión grupal de las prácticas diseñadas e implementadas en las experiencias; la sistematización de prácticas de ayudantía y la construcción cooperativa de propuestas alternativas.

La incorporación de los y las estudiantes a las escuelas asociadas a su vez los incorpora al análisis crítico y reflexivo del mundo y a su rol en la red de relaciones diversas con su entorno, desde este lugar se plantea de manera progresiva la inclusión activa de los mismos, garantizando que al momento de abordar la clase, cuente con los elementos necesarios para hacerse cargo de la misma ajustando las propuestas a sus contextos de realización.

Las diversas instancias de intervención deben ser acompañadas por los y las docentes de práctica en un proceso de construcción y reconstrucción permanente sobre las decisiones y puesta en marcha de la propuesta pedagógica.

Este taller IV está a cargo de dos docentes compartiendo el mismo espacio áulico, uno/a generalista y otro/a especialista, siendo éste el anclaje en el nivel secundario, a su vez deberá contar con los requisitos según normativa vigente y antigüedad en el nivel secundario.

### **Bibliografía sugerida**

- Acosta, F. (2019). *Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina*. RELAPAE, (11), pp.13-27.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S; Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique
- Birgin A. (2012) (comp). *Más allá de la capacitación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bixio, C. (2002). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario: Homo Sapiens
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, G. (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Mastache, A. (2007) El nivel medio: una institución. En: *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. Pág. 165-178.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. O. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Steiman, J. (2019). *Las prácticas de la enseñanza. En análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En: Martínez, S. (comp.) *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs. Pp 161-183. Disponible en <http://rdi.uncoma.edu.ar:8080/handle/123456789/5698>

## QUINTO AÑO

### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

#### Ética y Trabajo Docente

Formato curricular: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: quinto año

Asignación horaria: 4 horas

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

#### Finalidades formativas

La unidad curricular de Ética y Trabajo Docente pertenece al CFG y se ubica en el quinto año del plan de estudios. Retoma los desarrollos efectuados por Filosofía (primer año), Epistemología de las Ciencias Sociales (segundo año) y Filosofía de la Cultura (cuarto año) así como las problemáticas y análisis abordados en el trayecto de la práctica desde el primer año. Se articula, además, de modo directo con el Seminario de Formación Docente y la UC Sujetos, Derechos e Inclusión que se dictan en simultáneo.

La ética se constituye disciplinariamente como conjunto articulado de preguntas y problemas sobre el comportamiento moral ya desde los inicios griegos de la reflexión filosófica. La relación entre Ética y

Educación también se remonta a estos orígenes y sus vínculos intrínsecos e insoslayables se hacen presente en ese interrogar reflexivo. Ninguna actividad o acción humana puede sustraerse a una asignación de valor y por ende, a expresar un sentido social que la valide comunitariamente y la someta a continuas resignificaciones y revaloraciones. La tarea docente, en tanto se produce en relación a otros como tarea de formación subjetiva y en razón de su inscripción múltiple en otras prácticas y discursividades (institucionales, sociales, políticas, disciplinares) no sólo pone en juego principios y valores que necesitan ser explicitados, tensionados, deconstruidos sino que también ella misma *se pone* en juego como tarea en el sostenimiento de esos principios y valores. En tal sentido, la perspectiva ética como actividad crítica meta-reflexiva resulta inescindible del trabajo docente como práctica educativa. Esta unidad aporta en su definición pedagógica, la posibilidad de generar y promover en la formación profesional de los/las estudiantes, un plus de valor que se expresa y se reconoce como diferencia irreductible respecto de la mera práctica tutorial eficaz de naturaleza instrumental o de un principio de optimización pragmática. En efecto, el viejo mandato moderno de construir ciudadanía, aunque resignificado en su sentido político e ideológico, sigue siendo una prioridad de construcción subjetivante política y socialmente potenciadora a cargo de las instituciones educativas a través del ejercicio analítico, crítico y meta-reflexivo, sostenido curricularmente, en torno a cuestiones que surgen de la actuación profesional docente, considerada principalmente en relación a su autonomía, sus derechos, sus compromisos y responsabilidades en el campo profesional de la formación y otras intervenciones en el ámbito educativo.

En el marco de esta perspectiva, además de la recuperación y resignificación de conceptos, problemas y teorías que atraviesan históricamente a la disciplina, esta UC propone el abordaje profundizado de dos problemáticas: la cuestión de la educación desde la perspectiva de los derechos humanos y el análisis pedagógico y político de la tarea de enseñar como una forma de trabajo.

### **Ejes de contenido**

*Ética y moral alternativa: Sobre la ética como disciplina filosófica. Conceptos, teorías y problemas*  
Distinción entre ética y moral. La ética como problematización del ethos. Niveles de reflexión ética. La conciencia moral, origen y desarrollos. La acción moral. Moral y moralidad. Moral convencional y crítica. Usos y costumbres, normas morales y jurídicas. La cuestión moral de la obediencia. Tensiones entre lo coercitivo y la libertad. Obediencia y servidumbre. Ética y política en los modelos clásicos. Ética, política y democracia en las sociedades contemporáneas. Los planteos desde la ética ambiental y análisis crítico de las posturas éticas antropocéntricas. La cuestión de la justicia: Justicia y Poder Judicial. Justicia punitivista. La pregunta por el castigo. Castigo y poder. Igualdad y equidad en la complejidad social actual.

### *Derechos Humanos*

Historia y fundamentos. Las tres generaciones de derechos humanos. Los derechos humanos desde una perspectiva crítica y contrahegemónica. Derechos Humanos e historia del colonialismo. Derechos humanos y diversidad. Género e interculturalidad. Derechos humanos, inclusión. acceso a la cultura y educación.

### *Ética y trabajo docente*

Ética y oficio docente: diferencia entre ética y deontología. La docencia como un trabajo y como una profesión. Tensiones con las representaciones acerca de la docencia como vocación. El ejercicio del rol docente y sus componentes éticos. Lo pedagógico y sus relaciones con lo normativo-prescriptivo. Aspectos éticos en la elaboración del currículo. Justicia curricular. Formación de nuevas formas de ciudadanía. Perspectivas para pensar el trabajo docente en el mundo contemporáneo. El vínculo pedagógico desde una perspectiva ética y política. Formas de la violencia institucional. Discusión y participación democrática de los agentes en la construcción de protocolos contra todo tipo de violencia en las instituciones educativas. Análisis de casos.

### **Orientaciones metodológicas**

Dado que se trata de una UC que pone en juego el estudio de perspectivas teóricas y el análisis de las prácticas se sugiere adoptar estrategias que combinen la lectura crítica y en profundidad con el estudio de casos o las simulaciones. Se recomienda además el empleo de materiales de los medios de difusión masivo, tanto de carácter gráfico como audiovisual. Asimismo, se considera adecuada la proyección y el análisis de películas. El empleo de entornos virtuales como complemento del desarrollo presencial aporta diversidad de recursos y permite el despliegue de diferentes estrategias de interacción y participación.

### **Bibliografía sugerida**

Asamblea General de las Naciones Unidas (2006). Resolución 61/06, Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad.

Apel, K. O. (2007). *La globalización y una Ética de la responsabilidad. Reflexiones filosóficas acerca de la globalización*. Buenos Aires: Prometeo.

Aristóteles. (2007). *Ética a Nicómaco*. Barcelona: Gredos.

Brunet, G. (2003). *Ética para todos*. 4ta reimpresión. México: Edere

Camps, V. (2008). *Historia de la Ética. La Ética contemporánea*. 3era ed. Barcelona: Crítica.

Cortina, A. y García Marza, D. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos.

- Cullen, C. (Comp.) (2009). *Perfiles ético-políticos Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Gómez, C. (Comp.). (2012). *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Jelin, E. (2009). ¿Ante, de, en, y? Mujeres, derechos humanos. En: *América Latina Hoy*, 9. <https://doi.org/10.14201/alh.2305>
- Kant, E (1983) *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres. La paz perpetua*. México: Porrúa
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Maliandi, R. (2009). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Nancy J-L (2016): ¿Por qué obedecemos? Caba: Capital Intelectual
- Nietzsche, F. (2006). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nino, C. (2007). *Ética y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Astrea.
- Ranciere, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación social*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosillo Martínez, A. (2016). Repensar derechos humanos desde la liberación y la descolonialidad. En: *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 13, 2016, pp. 721-749 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponible en [Repensar derechos humanos desde la liberación y la descolonialidad \(redalyc.org\)](http://redalyc.org)
- Zaffaroni, R. (2022) *Colonialismos y Derechos Humanos: apuntes para una historia criminal del mundo*. Madrid: Ed Taurus

## **CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

### **ÁREA DE LA ENSEÑANZA, LA DIDÁCTICA Y EL CURRÍCULUM**

#### **Seminario de Formación Docente**

Formato curricular: Seminario

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular:

Asignación horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>



<b>Horas Semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

El presente seminario se ubica en el quinto año de la carrera, propone poner a disposición de los/as futuros/as profesores/as de Ciencias de la Educación diferentes enfoques que abordan y problematizan la formación docente como objeto de estudio en el campo de la educación. Los contenidos que se proponen pretenden relaciones de retroalimentación con el CFPP, las Didácticas y Currículum I,II,III y IV, Sujetos de la Educación II y Ética y Trabajo Docente.

Se inscribe en el análisis de la cuestión docente en el marco de los debates contemporáneos y en la agenda de las políticas educativas. El abordaje socio histórico y cómo se fueron configurando los problemas y desafíos de la profesión y el trabajo docente en el marco de los procesos de institucionalización del sistema educativo constituye el eje central en el que se articula la propuesta. Con la intención de reconocer cambios y reformas de la formación docente considerando aspectos institucionales y curriculares que la han atravesado a lo largo del siglo XX y los primeros años del XXI. Se considera que la formación de educadores/as se define como un campo de actividad profesional dedicado a la preparación inicial y continua de ámbitos de inserción laboral. Se constituye como un ámbito complejo y que se da en varias fases de la vida, que combinan el rol docente con otras funciones. En la formación interviene la biografía escolar, la formación inicial, las experiencias de formación y trabajo adquiridas en los distintos ámbitos de desarrollo profesional. Desde esta perspectiva, se propone el análisis interdisciplinario de tendencias y debates de supuestos teóricos que subyacen a distintas orientaciones conceptuales y estructurales en la formación de educadores, en las prácticas, en las representaciones y en el discurso de los distintos actores que forman parte de campo. Se pretende que el estudiantado tenga la posibilidad de analizar y evaluar propuestas de acuerdo a principios teóricos y que mediante una constante actualización puedan ser multiplicadores de conocimientos a futuros/as profesionales de la educación que van a desempeñarse en distintas áreas o niveles del sistema educativo, y también en otros contextos socio-educativos.

En nuestro tiempo, uno de los signos distintivos es producto de las transformaciones tecnológicas y el ritmo acelerado con que se incorpora a todos los ámbitos, provocando cambios sociales muy abruptos que van transformando la humanidad. Estas problemáticas han llevado a reformular en el marco de las tecnologías digitales la agenda de la política educativa y la preparación docente.

En los últimos años se han reformulado los proyectos de formación docente en el marco de las tecnologías digitales. Esta cuestión tienen en la agenda de las políticas educativas un lugar destacado en el presente por lo que se plantea la implementación de experiencias que permitan a los/as estudiantes desarrollar la capacidad de analizar, diseñar e implementar propuestas para formar educadores/as que tengan como eje fundamental la integración entre métodos y contenidos de enseñanza, al pensar en la incorporación de las tecnologías digitales.

De esta manera, uno de los propósitos fundamentales, tiene que ver con pensar en usos más enriquecidos de medios digitales mediante la configuración de nuevas prácticas docentes. En este sentido este espacio pretende brindar herramientas críticas, que permita a futuros/as docentes comprender las actuales formas de producción de saberes y contenidos.

Las nuevas posibilidades, pueden derivar en movilizaciones políticas y éticas de causas justas y democráticas. Se pone el énfasis no sólo en la formación técnica sino la reflexión política, ética y económica de los cambios en curso. Este diálogo con lo contemporáneo ayudará a saber que se está produciendo en la cultura digital y cómo se relaciona esto con las propuestas de formación docente en el sistema educativo. La construcción de esta mirada crítica nos lleva a dialogar con los contenidos propuestos por Filosofía y Sociología de la Educación.

### **Ejes de contenidos**

#### *Perspectiva histórica de la formación docente.*

La corporación de educadores. La docencia en el surgimiento y consolidación del sistema educativo argentino. Educadores como profesión de Estado. Conformación y consolidación del cuerpo magisterial. La escuela normal. Terciarización de la formación docente. Orígenes del profesorado secundario. Las universidades como formadoras de docentes. Tradiciones y tendencias en la formación y su presencia en las prácticas actuales.

#### *Distintas fases en la formación docente.*

La biografía escolar, la formación inicial, la socialización y el desarrollo profesional. Formación permanente en perspectiva histórica. Tendencia en la formación docente en Argentina y América Latina.

#### *Perspectiva actual en la tarea de enseñar.*

La docencia en el siglo XXI. Situación docente actual. Problemáticas y desafíos. El impacto de las tecnologías digitales en la formación docente. El problema de la autoridad. Los sujetos de la enseñanza y los sujetos de la formación. La cuestión curricular e institucional. Nuevas condiciones y posibilidades de ser docente. Saberes docentes en la sociedad del conocimiento. La formación permanente.

#### *Las políticas de formación docente.*

El Instituto Nacional de Formación Docente. Formación inicial y en el desarrollo de la profesión. Dispositivos de formación. Los saberes docentes. Diseños Curriculares. Propuestas de formación. Modalidades: presencial, híbrida y virtual.

### **Orientaciones Metodológicas**

Se recomienda trabajar el seminario desde una propuesta integradora que permita mediante el trabajo en equipo un abordaje teórico y práctico de los principales nudos temáticos.

La promoción del trabajo con los distintos ejes descriptores a partir de una selección de artículos académicos, normativas y resoluciones ministeriales que permitan el reconocimiento de los conceptos junto con el aporte de la lectura y análisis de la bibliografía. Analizar las problemáticas actuales de la formación docente mediante claves de lectura que estimulen el análisis y los procesos complejos mediante inferencias, comparaciones y explicaciones.

Análisis de casos, imágenes, fragmentos de películas o entrevistas que promuevan la articulación y contrastación entre los conceptos, los/as autores y el desarrollo de ideas propias por parte de los/as estudiantes que permita la producción de trabajo reflexivo e integrador. En este sentido se promueve una inclusión genuina de las TIC, mediante las oportunidades que ofrecen las mismas en relación a la actualización y conocimiento disciplinar, pensar los marcos epistemológicos de los contenidos y estimular la creatividad.

### **Bibliografía sugerida**

Abanades, M. (2016). Nuevo perfil del docente en la educación superior: formación, competencias y emociones. En: *Opción*, 32(8), 17-37. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048481002.pdf>

Aguerrondo, I. (2009). La formación docente en la sociedad del conocimiento. Disponible en: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicaciones/eae/arquivos/1529/1529.pdf>.

Aguerrondo, I. Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. En: *Educar* 2011, vol. 47/2 211-235.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: CEAL.

Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica. En: *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Año 7 Nro. 12. Rosario: El Zorzal

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus* (trad. de Paula Vasile). Buenos Aires: CLACSO.

- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Imbernon, F. (2016). Hay que mejorar las competencias del profesorado si queremos mejorar la educación. Recuperado de: <http://les3coses.debats.cat/es/expert/francescimberno>.
- Mezzadra, F., Composto, C. (2008). *Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales*. Buenos Aires: Fundación Cippec.
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historias de la formación en ejercicio. En: Birgin, A. *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En: Braslavsky, C.; Birgin, A. (comps), *Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rivas, A., Mezzadra, F., Veleza, C. (2013). *Caminos para la educación. Bases, esencias e ideas de política educativa*. Buenos Aires: Granica
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de Profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. En: *Revista de Educación*, Núm. 350, pp. 123-144. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Madrid.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* N°42. México: COMIE
- Vior, S. y Misuraca, M. R. (2006). Políticas para la formación de profesores de enseñanza secundaria (1904-1944). *Cuadernos de Educación*, Año IV, N°4, Centro de Investigaciones María Saleme, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>

## ÁREA DE LOS SUJETOS Y EL APRENDIZAJE

### Sujetos, derechos e inclusión

Formato curricular: Materia

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: quinto año

Asignación horaria: 3 Hs.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### **Finalidades formativas**

La ubicación de esta Unidad Curricular perteneciente al Área de Sujetos y Aprendizajes en quinto año de la carrera, supone un abordaje anterior de otros espacios curriculares: de forma horizontal Sujetos I y II, Instituciones educativas, Políticas y Sistema educativo, y de modo transversal Educación Sexual Integral, y el trayecto formativo del Campo de la Práctica Profesional. Al referirse al último año de cursado, es menester que se hayan propiciado recorridos por lecturas, experiencias, producciones por saberes/categorías críticos, que recuperen la dimensión socio histórica, tanto de los sujetos en sus itinerarios educativos, como los discursos, perspectivas e instituciones que instalan modos de producción de subjetividad y problematizan los procesos de enseñanza y aprendizajes.

Partir del modelo social de la discapacidad implica construir un “prisma” en el cual todos los aspectos quedan atravesados, permeados por este posicionamiento, con el cual se puede ver críticamente las actitudes, las acciones y los discursos que circulan social y culturalmente y cómo de forma cotidiana influyen y son influidos por prácticas determinadas.

Los principios constitutivos de dicho paradigma se definen por la no discriminación, la autonomía y el diseño universal, lo que conduce su relación con otras categorías centrales como diversidad funcional, capacitismo e inclusión, siendo el enfoque de Derechos Humanos el organizador vertebral del mismo, situado en un hito histórico que condensa este giro, que es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobado por las Naciones Unidas en el año 2006. Analizando este modelo social de la discapacidad, se vincularán con las condiciones históricas de surgimiento con los otros enfoques, el de prescindencia y el rehabilitador (sustentado por el paradigma médico dominante) las tensiones, hegemonías, rompiendo con una lectura lineal o evolutiva en la presencia de estos

paradigmas, haciendo especial mención a los discursos pedagógicos y las formas en que impregnan las prácticas educativas.

Estos recorridos teóricos intentan ofrecer marcos explicativos para analizar, inteligir y organizar fragmentos de la realidad, a fines de tener conocimiento acerca de las normativas vigentes, tanto a nivel nacional como jurisdiccional que configuran políticas públicas educativas. Será fundamental situar allí a la Educación Especial como la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, sean temporales o permanentes, en todos los niveles del mismo, tal como expresa la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06. Además de proponer un recorrido histórico por las condiciones que posibilitaron la emergencia de la Escuela Especial, los/as futuros/as Profesores/as en Ciencias de la Educación podrán asumir posiciones críticas en torno al dispositivo escolar moderno como reproductor del binomio normal/anormal, los consecuentes procesos de segregación y expulsión, y las luchas atravesadas para configurar lo que en nuestros días se sistematiza como *inclusión* desde un enfoque transversal, no solo promotor de trayectorias educativas integrales sino de la convivencia, el respeto y la accesibilidad que viabilice el derecho a la educación. Así mismo, conocer e investigar acerca de formas de participación de acuerdo a los deseos, potencialidades que cada sujeto, en un contexto determinado, con espacios plurales y entornos que acompañen, logren recorridos plenos y en igualdad de condiciones.

Por todo ello, apostar a que los/as egresados/as incorporen una amplia visión acerca del trabajo interdisciplinario, intersectorial e interinstitucional, a fines de habilitar la conformación de equipos que promuevan prácticas inclusivas. Un profundo desafío los/as invita a reconocer la visibilidad de este colectivo y comprender que los proyectos educativos no pueden formularse al margen de sus destinatarios/as.

### **Ejes de contenido**

*Discapacidad como categoría social y política. Recorridos críticos por los diferentes modelos y las concepciones acerca de la discapacidad que los sustentan.*

Historia de la Visibilidad de las Personas con Discapacidad. Modelo de prescindencia y sus etapas. Modelo rehabilitador, su matriz higienista y asilar. Modelo social de la discapacidad. Contexto histórico de surgimiento, discursos, instituciones, prácticas, representaciones y tensiones entramados en estos paradigmas.

La discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como sistematización de procesos sociopolíticos en clave de derechos. Sus antecedentes. Su rango constitucional en Argentina. Normativa provincial.

La heterogeneidad de la propia categoría de discapacidad: diversidad y debates al interior de ésta. Los aportes del concepto de diversidad funcional. Binomio normal/anormal, el capacitismo como sistema de discriminación.

*Discapacidad, educabilidad, escolarización: de la exclusión a la inclusión.*

Los diferentes modelos educativos a lo largo de la historia: expulsión, segregación, integración e inclusión. Su relación con los modelos de discapacidad. Contexto histórico y surgimiento de la Escuela Especial en Argentina. Los “circuitos educativos paralelos” para las personas con discapacidad.

El derecho a la educación: Ley Federal de Educación y Ley de Educación Nacional. Políticas educativas: lineamientos, implementación, experiencias. La educación especial como modalidad del sistema educativo formal. Transversalidad. Propuestas en los diferentes niveles del sistema educativo formal. Inclusión educativa. Trayectorias educativas integrales: prácticas pedagógicas interdisciplinarias e interinstitucionales. Caracterizaciones del dispositivo escolar moderno (gradualidad, simultaneidad, homogeneidad, temporalidad), rupturas y redefiniciones.

*Proyectos de vida, trayectorias, comunidad, territorio, lazos*

La autonomía, la autodeterminación, el asistencialismo, la sobreprotección y el cuidado. El movimiento de vida independiente. La reivindicación de los colectivos por las formas de representación y nominación. Diversidad de corporalidades. Discapacidad y sexualidad.

Políticas públicas: de la “laborterapia” al derecho de un empleo digno. Revisión de la Ley Nacional N° 26.816/12 que establece el Régimen Federal de Empleo protegido para personas con discapacidad. Acceso y permanencia en la educación superior. Lazos sociales, comunidad, ocio, participación social y proyectos de vida. Accesibilidad, barreras y desigualdades para el pleno ejercicio de la ciudadanía, desde un análisis interseccional: territorios, clase social, etnia, edad, género.

### **Orientaciones metodológicas**

Para el abordaje de las temáticas de este seminario se sugiere ,primeramente, proponer instancias de problematización y reflexión partiendo de las representaciones y los imaginarios sociales que circulan en torno a la discapacidad y a las personas con discapacidad. Es fundamental, el análisis de mitos, estereotipos y prejuicios para construir un posicionamiento crítico sobre las barreras culturales, físicas y simbólicas que se producen y reproducen en la vida cotidiana. Por ello, resulta propicio analizar fragmentos de películas, series, documentales, publicidades, documentos históricos, manifestaciones artísticas y literatura para identificar la presencia/ausencia, los modos de nombrar y representar la discapacidad.

Por otra parte, proponer explorar cuáles son las experiencias diseñadas y llevadas a cabo en las prácticas educativas inclusivas, haciendo hincapié en la articulación entre diferentes ámbitos de acción,

instituciones, territorios, comunidades; así como también las investigaciones recientes y situadas en contextos particulares, que den cuenta de actualizaciones en las producciones teóricas, lineamientos políticos y modos de nombrarse por parte de los colectivos implicados.

### **Bibliografía sugerida**

Belgich, H. (comp.) (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

De la Vega, E.(2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.

Dell'Anno, A. (2012). Perspectivas sociales de la discapacidad. En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social. Disponible en:

[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf\\_468.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf)

Foucault, M. (1998). Los insensatos. En: *Historia de la locura*, tomo I. Colombia: FCE.

Goffman, E.(2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2012). *Discapacidad y no discriminación. Documento temático*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Disponible en:

<https://www.educ.ar/recursos/118737/documentos-tematicos-discapacidad-y-no-discriminacion/download/inline>

Lentini, E. (2007). *Discapacidad mental. Un análisis desde el discurso psiquiátrico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Meresman, S. (2013). *Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi\\_es\\_parte\\_de\\_la\\_vida.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esi_es_parte_de_la_vida.pdf)

Meresman, S. y Rossi, D. (2019). *Es parte de la vida II: un material sobre adolescencia, discapacidad y sexualidad*. Montevideo, Uruguay. Disponible en:

[https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/sexualidad/Es%20parte%20de%20la%20vida%20II\\_compressed.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/sexualidad/Es%20parte%20de%20la%20vida%20II_compressed.pdf)

Ministerio de Educación de la Nación (2011). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino. Orientaciones 1. Disponible en:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006524.pdf>



Palacios, J. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA.

Disponible en:

<http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2019/04/El-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

Pantano, L. (2008). *Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Departamento de Sociología. FCSE. UCA /CONICET.

Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo González (Coord.), *Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas* (pp. 24-54). Santiago de Chile: Ediciones Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación.

Revelli, A. (2020). María Carolina Tobar García. Pionera de la educación especial. En Mancini, E., Caballero, M. (comp.) *Maestras Argentinas. Entre mandatos y transgresiones*. Tomo 1. Rosario: Centro Cultural de la Toma Ediciones, Asociación Civil Inconsciente Colectivo, Cooperativa de Pensamiento Margarito Tereré. Disponible en:

<https://mediateca.ctera.org.ar/files/original/f47e99c9e83e2d5e8a013b2bce9c673a.pdf>

Rodríguez Díaz, S. V. y Ferreira, M. A. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. En: *Cuadernos de Relaciones Laborales*. Vol. 28, núm.1. Disponible en:

<https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA1010120151A/3221>

Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar ¿un cambio de paradigma?. En *Boletín de Antropología y Educación* n° 1. Diciembre. Buenos Aires: UBA.

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

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

### **Taller de Prácticas Educativas V: Intervención en la educación superior (prácticas de enseñanza)**

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Quinto Año

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	6 <sup>8</sup>	4
<b>Horas totales anuales</b>	192	128

### **Finalidades formativas:**

En este Taller se intensificará la comprensión del trabajo de enseñar enmarcada en el escenario de las transformaciones sociales y culturales contemporáneas y en el contexto socio-político de las instituciones educativas del nivel superior.

La lectura crítica de las propuestas pedagógicas se constituirá en uno de los ejes del trabajo en ésta práctica de la enseñanza, otro de los ejes será la lectura y la escritura pensando en las diversas concepciones y en los diferentes posicionamientos, como así también la articulación con las unidades curriculares correspondientes a primero, segundo y tercer año y, de cuarto año las vinculadas al campo de la formación específica, previstas en este diseño para ello, incluyendo los Talleres de Prácticas Educativas I, II, III y IV. A su vez, éste taller de prácticas educativas de intervención en el nivel superior buscará generar estrategias que lo vinculen estrechamente al Seminario de Formación Docente.

Se pretende brindar elementos conceptuales y herramientas de intervención para la enseñanza en el nivel superior. Se llevarán a cabo, además, ejercicios de análisis del contexto y de las instituciones, que posibiliten la deconstrucción de prácticas estereotipadas desde el conocimiento pedagógico, como también desde las relaciones de género y de poder, afianzando el compromiso con la promoción de la igualdad de oportunidades. Se espera que los y las estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en el nivel que le es propio al graduado/a en Ciencias de la Educación dando valor a la formación docente y a la resignificación de las prácticas pedagógicas en los escenarios contemporáneos a través del cual las/os estudiantes se formen para comprender crítica y profundamente la agenda actual.

### **Ejes de contenidos**

---

<sup>8</sup> Esta UC se implementa como cátedra compartida.

### *Las Prácticas de la enseñanza*

Análisis reflexivo y crítico de la práctica docente. Diálogo e interacción entre teoría, práctica, creencias y supuestos que subyacen. Reconceptualización de paradigmas y teorías abordados en la carrera. La observación como parte constitutiva de la formación docente. Desde donde se abordará la construcción del conocimiento profesional docente. Conceptos centrales: enseñanza, prácticas, reflexión, clase, comprensión, experiencia. La relación entre la teoría y la práctica. La relación entre la formación disciplinar y la formación didáctica.

### *Del conocimiento del contenido al conocimiento didáctico del contenido en el Nivel Superior*

La construcción metodológica: entre el contenido y la forma. Prácticas de enseñanza como propuestas de intervención: Enseñanza, intervención y desarrollo curricular. Conocimiento del contenido: Derivaciones epistemológicas en la enseñanza. Ciencia. Conocimientos. Disciplina. Los contenidos de las prácticas de la enseñanza en “Ciencias de la Educación” construcciones intervenidas por teorías y prácticas del propio campo. Currículum y enseñanza en el nivel Superior. Problemática de la relación entre la propia formación y el conocimiento a enseñar.

### *La reflexión sobre la práctica como medio de construcción del conocimiento profesional docente*

Práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Producción de guías de trabajo, relatos de experiencia y otros medios como comunicaciones sobre la práctica. Análisis y sistematización del conocimiento producido. Evaluación, co-evaluación y auto-evaluación de las prácticas de la enseñanza. Reflexión sobre la propia residencia y elaboración de propuestas de enseñanza. Informe narrativo de la experiencia de enseñanza.

### **Orientaciones metodológicas**

El Taller de Prácticas Educativas V se implementa como cátedra compartida entre dos docentes. Uno/a generalista y otro/a especialista. Ambos deben contar con la titulación docente en Ciencias de la Educación aunque al o la segundo/a se le requiere además al menos tres años de antigüedad en formación docente. En esta unidad curricular de residencia entendemos que, hacer docencia, formar docentes a través de los talleres, convoca al pensar imaginante nutrido de los mejores saberes provenientes de las experiencias y de diferentes campos disciplinares. Un hacer necesariamente colectivo que se enriquece de los intercambios, búsquedas y propuestas de quienes tenemos la responsabilidad de tomar decisiones sustanciales en su construcción. A través de esta propuesta, asumida en términos de ‘construcción metodológica se pretende: poner en acto un modo de entender a la docencia que compromete al sujeto plenamente, en su singularidad personal y su particularidad social, formando parte protagónica de los

procesos de construcción curricular; producir intercambios que habiliten leer la teoría que está en la práctica y la práctica en la teoría, pero por sobre todas las cosas, que permita recuperar la teoría como ‘caja de herramientas’; integrar la dimensión grupal a la experiencia del taller; afirmar los sentidos más genuinamente humanizantes y humanizadores de la enseñanza y aprendizaje, con sus especificidades, en el contexto escolar en general, y en la formación docente en particular.

El dispositivo, construido en la combinación de la propia experiencia en la cátedra, se caracteriza básicamente por los siguientes rasgos o características estructurantes: La instrumentación de diferentes momentos, a saber: Encuentros grupales de producción e intercambios; Tutorías individuales: como instancia de acompañamiento en las distintas fases de la práctica. Acompañamiento en el proceso de desarrollo de la residencia en sus tres fases (antes de las prácticas en una cátedra de Educación Superior; durante las prácticas y en la etapa posterior para reconceptualizar y objetivar el proceso). Otras propuestas: Otras actividades se enmarcan en las propuestas libres que se formularán para participar en diversos eventos tales como talleres, congresos, conferencias, jornadas, disertaciones y otros de pertinencia y afines a este campo de la formación en la práctica profesional.

Este taller V está a cargo de dos docentes compartiendo el espacio áulico, uno/a generalista y otro/a especialista, siendo éste el anclaje en el nivel superior, a su vez deberá contar con los requisitos según normativa vigente y antigüedad en la formación docente.

### **Bibliografía Sugerida**

Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en el Nivel Superior?. Universidad de Cantabria. España.

Asprelli, M. (2011). *La didáctica en la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Burbules, N. (2010). Entrevista. Portal educ.ar. Disponible <http://youtu.be/VYfmX5k6Gc> (última consulta 05/04/2019).

Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I., Marucco, M. (2013). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Coria, A. (2014). Clase Nro. 1: La enseñanza: una práctica cultural. Módulo: Prácticas de enseñanza con TIC. Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G. y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación de la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. (coord.) (2008). *Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes*. Córdoba: Brujas.

Edelstein, G. (2015) La enseñanza en la formación para la práctica en *Educación, Formación e Investigación*. Vol . 1, N° 1. *Revista de la Dirección General de Educación Superior*, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lobello, S. y Dib, J. (2015). Clase Nro. 1: Sentidos de la enseñanza de la lectura y la escritura en la FD. Lectura y escritura académica en la formación docente. En *Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Maggio, M. 2012. *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.

Ortiz Cañedo, T. (2015). *La práctica docente en la Educación Superior*. España, s/ed.

Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.

## ESTRUCTURA CURRICULAR CON EL TOTAL DE HORAS DOCENTES

PRIMER AÑO				
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	HORAS DOCENTES SEMANALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
FILOSOFÍA	4	128	4	MATERIA
PSICOLOGÍA	4	128	4	MATERIA
PROBLEMÁTICA ANTROPOLÓGICA Y SOCIAL	4	128	4	MATERIA
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA	4	128	4	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
PEDAGOGÍA	4	128	4	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM I	4	128	4	MATERIA

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
PRÁCTICAS EDUCATIVAS I	4	128	8 <sup>9</sup>	TALLER
TOTAL	28	896	32	

SEGUNDO AÑO				
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	TOTAL HORAS DOCENTES SEMANALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	4	128	4	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	4	128	4	MATERIA
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	4	128	4	MATERIA
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL	4	128	4	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM II	4	128	4	MATERIA
POLÍTICAS, PROYECTOS Y EXPERIENCIAS SOCIOEDUCATIVOS	4	128	4	TALLER
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
PRÁCTICAS EDUCATIVAS II	4	128	8 <sup>10</sup>	TALLER
TOTAL:	28	896	32	

TERCER AÑO				
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	TOTAL HORAS DOCENTES	FORMATO CURRICULAR

<sup>9</sup> Cátedra compartida: cuatro horas cátedra para cada docente.

<sup>10</sup> Cátedra compartida: cuatro horas cátedra para cada docente.

			SEMANALES	
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	4	128	4	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	4	128	4	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM III	4	128	14 <sup>11</sup>	SEMINARIO-TALLER
POLÍTICA Y SISTEMA EDUCATIVO	4	128	4	MATERIA
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN I	4	128	4	MATERIA
ORIENTACIÓN EDUCATIVA	4	128	4	MATERIA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4	128	4	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
PRÁCTICAS EDUCATIVAS III	4	128	8 <sup>12</sup>	TALLER
TOTAL:	32	1024	46	

CUARTO AÑO				
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	TOTAL HORAS DOCENTES SEMANALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
FILOSOFÍA DE LA CULTURA	4	128	4	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS	4	128	4	MATERIA

<sup>11</sup> Cátedra compartida: cuatro horas cátedra para un/a docente “generalista”; diez horas cátedra para cinco docentes especialistas distribuidas en dos horas cátedra para cada uno/a. Los/as docentes especialistas serán de las siguientes áreas: uno/a de Matemática, uno/a de Lengua, uno/a de Ciencias Sociales, uno/a de Ciencias Naturales, uno/a de alguna disciplina artística.

<sup>12</sup> Cátedra compartida: cuatro horas cátedra para cada docente.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS	4	128	4	MATERIA
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN II	3	96	3	MATERIA
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM IV: TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN	3	96	3	MATERIA
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	4	128	4	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
PRÁCTICAS EDUCATIVAS IV	6	192	12 <sup>13</sup>	TALLER
TOTAL:	28	896	34	

QUINTO AÑO				
UNIDAD CURRICULAR	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	TOTAL HORAS DOCENTES SEMANALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL				
ÉTICA Y TRABAJO DOCENTE	4	128	4	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA				
PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA	3	96	3	MATERIA
FORMACIÓN DOCENTE	4	128	4	SEMINARIO
SUJETOS, DERECHOS E INCLUSIÓN	3	96	3	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL				
PRÁCTICAS EDUCATIVAS V	6	192	12 <sup>14</sup>	TALLER

<sup>13</sup> Cátedra compartida: seis horas cátedra para cada docente. Uno/a de los/as docentes debe ser “generalista” con título de Profesor/a en Ciencias de la Educación y otro/a, también con título de Profesor/a en Ciencias de la Educación que debe ser “especialista” para lo cual debe contar con al menos tres años de antigüedad en la educación secundaria obligatoria.

<sup>14</sup> Cátedra compartida: seis horas cátedra para cada docente. Uno de los/as docentes debe ser “generalista” con título de Profesor/a en Ciencias de la Educación y otro/a, también con título de Profesor/a en Ciencias de la Educación que debe ser “especialista” para lo cual debe contar con al menos tres años de antigüedad en la formación docente.



TOTAL:	20	640	26	
--------	----	-----	----	--

Unidades de Definición Institucional (sin asignación de año ni campo)				
	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES	TOTAL HORAS DOCENTES SEMANALES	FORMATO CURRICULAR
UDI 1	4	128	4	
UDI 2	4	128	4	
TOTAL:	8	256	8	