



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
Profesorado de Educación Secundaria en Geografía
Año 2015



AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

EQUIPO JURISDICCIONAL

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Soledad FERNÁNDEZ

Lucía BARBAGALLO

Mileva HONCHARUK

Edición

Anahí ALDER

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL

IFDC Luis Beltrán

Director: Eduardo Giusto

Equipo: Coordinadora y Docentes del Profesorado de Geografía

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	Pág.5
CAPÍTULO 1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág.6
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág.6
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág.9
CAPÍTULO 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GEOGRAFÍA.	Pág.10
2.1 Acerca de las Ciencias Sociales y la Geografía. Su finalidad en la formación docente.	Pág.10
2.2 Acerca de la Geografía	Pág.13
2.3 Sujetos de la Formación	Pág.15
2.4 Perfil del Egresado	Pág.15
2.5 Denominación de la Carrera	Pág.15
2.6 Nominación del Título	Pág.16
2.7 Duración de la Carrera en años académicos	Pág.16
2.8 Carga horaria de la carrera	Pág.16
2.9 Condiciones de ingreso	Pág.16
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág.17
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág.17
3.2 Acerca de la Educación	Pág.18
3.3 Acerca del Sujeto	Pág.18
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág.20
3.5 Acerca del Currículum	Pág.21
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág.22
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág.24
3.8 Consideraciones Metodológicas	Pág.25
3.9 Acerca de la Evaluación	Pág.26
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág.28
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación y sus Relaciones.	Pág.28
4.2 Carga horaria por Campo	Pág.29
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág.29
CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág.31
5.1 Mapa Curricular	Pág.31
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año y régimen de cursada	Pág.32
CAPÍTULO 6. UNIDADES CURRICULARES	Pág.33
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	Pág.33
6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág.34
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág.34

6.2.1.1 Alfabetización Académica	Pág.34
6.2.1.2 Antropología	Pág.35
6.2.1.3 Filosofía	Pág.37
6.2.1.4 Pedagogía	Pág.39
6.2.2 SEGUNDO AÑO	Pág.40
6.2.2.1 Didáctica General	Pág.40
6.2.2.2 Psicología Educacional	Pág.42
6.2.2.3 Sociología de la Educación	Pág.44
6.2.3 TERCER AÑO	Pág.46
6.2.3.1 Educación y Tic	Pág.46
6.2.3.2 Historia de la Educación Argentina	Pág.47
6.2.3.3 Política educativa y Legislación	Pág.49
6.2.4 CUARTO AÑO	Pág.51
6.2.4.1 Educación Sexual Integral	Pág.51
6.3 CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág.52
6.3.1 PRIMER AÑO	Pág.52
6.3.1.1 Sociedad y Espacio	Pág.52
6.3.1.2 Dinámica de los Sistemas Naturales	Pág.54
6.3.1.3 Economía	Pág.55
6.3.1.4 Historia Social	Pág.56
6.3.1.5 Geografía Social y de la Población	Pág.57
6.3.2 SEGUNDO AÑO	Pág.59
6.3.2.1 Los Espacios Urbanos	Pág.59
6.3.2.2 Recursos Naturales y Problemas Ambientales	Pág.60
6.3.2.3 Teorías Políticas	Pág.61
6.3.2.4 Geografía Argentina	Pág.63
6.3.2.5 Historia Argentina	Pág.65
6.3.2.6 Didáctica de la Geografía I	Pág.66
6.3.2.7 Sujetos de la Educación Secundaria	Pág.67
6.3.3 TERCER AÑO	Pág.68
6.3.3.1 Los Espacios Rurales	Pág.68
6.3.3.2 Desarrollo Local y Territorio	Pág.69
6.3.3.3 Didáctica de la Geografía II	Pág.71
6.3.3.4 Problemáticas Territoriales Mundiales	Pág.72
6.3.3.5 Geografía Regional Patagónica	Pág.73
6.3.4 CUARTO AÑO	Pág.74
6.3.4.1 Sistemas de Información Geográfica	Pág.74
6.3.4.2 Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria	Pág.75
6.3.4.3 Problemáticas Territoriales Latinoamericanas	Pág.77
6.4 CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág.78
6.4.1 Práctica Docente I PRIMER AÑO	Pág.80
6.4.2 Práctica Docente II SEGUNDO AÑO	Pág.82
6.4.3 Práctica Docente III TERCER AÑO	Pág.84
6.4.4 Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV CUARTO AÑO	Pág.86

Presentación

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía de la Provincia de Río Negro.

Este Diseño se enmarca en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006, los Lineamientos Curriculares Nacionales vigentes a partir de la sanción de dicha Ley y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n).

En relación a la Educación Secundaria determina su obligatoriedad y promueve, entre sus objetivos: “Formar sujetos comprometidos que sean capaces de apropiarse de los conocimientos definidos como prioritarios y relevantes para comprender y transformar críticamente su realidad social, económica, ambiental y cultural, y de situarse frente a ella como protagonistas de la historia.” (Capítulo III, Artículo 39°, inciso a), “Formar en los valores y conceptos que ponderen la construcción de una sociedad justa, la reafirmación de la soberanía e identidad nacional, el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, de modo de contribuir desde la educación secundaria a la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y fortalecer un modelo de desarrollo económico-social sustentable, con justa distribución de la riqueza en la Provincia y en la Nación,(Capítulo III, Artículo 39°, inciso h).

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, desde una visión de la educación como derecho social y bien público plantea desde acciones estratégicas de la Política Educativa Provincial una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad del Profesorado pensar en articular las acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales en las que se insertarán.

Agradecemos especialmente en el proceso de construcción del presente Diseño Curricular Jurisdiccional el apoyo y acompañamiento de la Directora Nacional de Formación e Investigación: Lic. Andrea Molinari, la Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular: Lic. María Cristina Hisse y a la Lic. Herminia Angela Ferrata y equipo.

CAPÍTULO I.

1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.

Entender el proceso de la formación docente en Río Negro implica poder situar con cierta precisión el mismo en las coordenadas geográficas e históricas tanto de nuestra provincia como del país.

Mediante la Ley N° 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de Educación Provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación.¹

- Instituto de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto de Formación Docente de Río Colorado (1975)
- Instituto de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987)
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980)
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional -que tienen su correlato en Río Negro- en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otros meramente formales.

La sociedad Argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio a todas las manifestaciones de autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este "espíritu de la época" que, de uno u otro modo, atraviesa y modifica todos sus niveles. La educación es

¹ Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los '90.

percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional”², y la nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva –no prescripta– de la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del Diseño Curricular para la formación docente en los niveles antes mencionados y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial F N° 2288 del año 1988 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente-; ratificada por la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 2444 del año 1991, referido al gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Artículo 8°, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizarán”.

La Ley Provincial F N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa. Esto generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; así como condiciones laborales específicas de ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada Instituto, a partir de la aprobación de esta Ley, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

² Preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación-extensión y capacitación.

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina). Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

Otra de las funciones enmarcadas en la Ley Provincial F N° 2288 se refiere a la **Formación Permanente**, con acciones desarrolladas desde cada Instituto en su zona de influencia a través de propuestas de acompañamiento, actualización pedagógica didáctica, disciplinar y/o referida a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica; como así también la implementación de políticas provinciales y nacionales de propuestas de formación permanente definidas como relevantes.

La función de **Investigación** junto a la formación inicial y la formación permanente deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones. En cuanto a la **Extensión** a la comunidad los Institutos se constituyen en espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario. Las mencionadas funciones forman parte de la historia de los Institutos de Formación Docente y se reconoce en ellas características identitarias constitutivas de la Educación Superior.

Las acciones vinculadas a la Formación Inicial, Investigación y la Extensión a la comunidad se fortalecen y amplían conservando los sentidos como prácticas institucionales construidas durante estos veinticinco años. La actual Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 – enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206- reafirma las funciones desarrolladas por los Institutos en Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación, Extensión; inscribiéndose en el reconocimiento del derecho social a la educación, fijando los pilares de su organización académica e institucional sobre los principios de democratización, igualdad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

El proceso de elaboración de este Diseño Curricular surge de la necesidad de ajustarse a los nuevos marcos normativos vigentes a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El Estado Nacional y las Provincias han ido construyendo una serie de consensos a través de resoluciones, documentos y recomendaciones que son las que posibilitan la transformación y orientan su concreción e implementación. Podemos especificar los siguientes:

- Res. CFE N° 24/07. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".
- Res. CFE N° 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente".
- Res. MEN N° 1588/12 "Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos".
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo 76°); organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional, y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en "preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as", tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su Artículo 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación 30/07: "Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas".

Para la construcción del presente Diseño Curricular se tomaron las recomendaciones nacionales y el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía del IFDC de Luis Beltrán.

CAPÍTULO II.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GEOGRAFÍA

La formación docente está fuertemente vinculada a proyectos históricos y socio-políticos con prácticas que dan sentido a una sociedad inclusiva y que recupera el sentido profundo de la enseñanza en diferentes contextos; focalizando en el compromiso político de la intervención. “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, artículo 71).

Considerar la formación docente inicial como la configuración de marcos referenciales que posibiliten los pilares para la construcción dialógica de una formación que incorpore dimensiones filosófica/político/pedagógica de la Educación.

Las finalidades de la formación docente inicial se orientan a la construcción de un proyecto de acción compartido que promueva una sólida formación en el oficio de enseñar. Formar profesionales capaces de transmitir la herencia cultural, los conocimientos y valores para una formación integral en las nuevas generaciones.

La transmisión y producción de conocimiento se constituye en el eje de sentido de la profesión docente, de este modo la enseñanza como acción compleja de intervención requiere del aprendizaje de capacidades/competencias docentes enmarcadas en una concepción de la formación como práctica social transformadora, basada en perfiles democráticos y que sostiene en el conocimiento el modo de comprender para transformar.

La formación docente inicial requiere de un proceso de construcción personal y colectivo acerca de las especificidades de la profesión. Los procesos formativos tienen lugar a través de la mediación con otros sujetos, las instituciones, el conocimiento, las huellas que marcaron las historias escolares de los sujetos de la formación, se inscribe así en una historia individual y grupal que está atravesada por múltiples determinaciones: personales, institucionales, generacionales, societales, culturales.

2.1 Acerca de las Ciencias Sociales y la Geografía, su finalidad en la Formación Docente.

“Las Ciencias Sociales son un producto de la modernidad que se ha desplegado en varias direcciones. Una de ellas tiene que ver con la elaboración de los discursos científicos que producen la centralidad en las sociedades coloniales, y las pretensiones de validez universal de los modelos de regularidad que se establecen en base a esas experiencias históricas pero,

también, en el seno de la modernidad emergen variantes o formas de pensamiento crítico que, algunas, han pensado la transformación dentro de la misma modernidad.”³.

El modelo de ciencia sobre el cual se sustentó el desarrollo de las Ciencias Sociales desde el siglo XVIII, ha entrado en crisis a partir de las críticas de sus pretensiones de universalidad, objetividad y neutralidad como principales instrumentos de naturalización de la sociedad capitalista-liberal. Como metarrelato moderno configuró un dispositivo de conocimiento colonial, imperial y legitimación del orden social. “Una forma de organización y de ser de la sociedad se transforma mediante este dispositivo colonizador (...).

Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas⁴. En este sentido, América Latina es producto de la configuración de la modernidad, como un sistema mundial, con la conquista de América. Modernidad y colonialismo son mutuamente constituyentes en relación a los procesos de acumulación y desarrollo del capitalismo, como también en relación a las formas del pensamiento universalista que se configura como parte de la misma.

El reconocimiento crítico de su configuración histórica y eficacia naturalizadora, exhorta a “impensar las Ciencias Sociales”⁵ como un modo de cuestionamiento al legado decimonónico y los presupuestos que subyacen en dicho campo.

Asimismo a mediados del siglo XX se reconocen dos grandes giros epistemológicos, culturales y políticos en la forma de producir el conocimiento social: el giro lingüístico y el giro cultural caracterizados por la crisis de representación, la crisis de legitimidad y una crisis de la práctica de las Ciencias Sociales.

La amplia constelación de posturas posmodernas “comparten el rechazo al universalismo propio de la Ilustración, que se expresa en su rechazo a cualquier concepción de términos tales como verdad, razón y ciencia”⁶ instaurando la indiferencia frente a un saber comprometido con su búsqueda. “En nombre de la diversidad, diferencia y alteridad, refuerzan, la mayoría de las veces, el individualismo, el particularismo, la fragmentación, la discontinuidad y el evento, negando las dimensiones estructurales y la continuidad histórica. El resultado de estas perspectivas en el plano epistemológico es, en gran parte, un retorno a las perspectivas del relativismo absoluto y, en el plano humano, a un presentismo insoportable y a un descompromiso con la realidad histórica”⁷.

La crisis en los referentes teóricos son producto tanto de la crisis del capitalismo, de las respuestas que se formulan en los planos económico-social y ético-político y “de las relaciones sociales capitalistas de este fin de siglo, en la medida en que sus categorías analíticas no permiten dar cuenta de esta realidad histórica”⁸, de captar la realidad en movimiento y en sus

³ Tapia, L. (2012). Universidad pública, posgrado y renovación del conocimiento y las sociedades. En Gentili, P. y Saforcada, F. (2012). Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas. Buenos Aires. CLACSO. Pp 105.

⁴ Lander, E. (comp.) (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO.

⁵ Wallerstein, I. (1999) Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos. México. Siglo XXI editores.

⁶ Morrow, R. y Torres, C. (1995) Citado por Boron, A. (2000) EnEpilogo ¿Una teoría social para el siglo XXI? Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

⁷ Frigotto, G. (2012). Los referentes teóricos de la investigación en ciencias sociales en el contexto de la crisis del sistema capital. En Gentili, P. y Saforcada, F. (2012). Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas. Buenos Aires. CLACSO.

⁸ Frigotto, G. (2012). Op. cit. pp.18.

contradicciones fundamentales; los sentidos, contenidos y perspectivas de cada experiencia histórica vivida.

La superación de la condición de subordinación en la división internacional del trabajo científico para la producción de un sistema de ideas con autonomía intelectual requiere de un proceso de reconstrucción analítica de la capacidad explicativa conceptual existente en el campo de las Ciencias Sociales.

No sólo en América Latina sino en el resto del mundo se plantea la necesidad de una epistemología de la conciencia histórica que articula las exigencias éticas y políticas al conocimiento. “La conciencia histórica es la conciencia de las modalidades de concreción de la realidad sociohistórica”⁹ a partir del reconocimiento de las potencialidades de los sujetos sociales capaces de situarse ante la realidad para resignificarla como construcción histórica y concebirla como presente potencial.

“El papel transformador de la teoría e investigación social está condicionado a su acuidad en aprehender las determinaciones, o mediaciones, de orden económico, político, cultural y simbólico de la sociabilidad del capital mundializado, su fuerza, contradicciones y debilidad y, al mismo tiempo, vislumbrar los indicios donde se aglutinan los intereses y las fuerzas, capaces de producir una alternativa de relaciones sociales. Ésta no es apenas una cuestión de orden teórico y político sino, y fundamentalmente, una cuestión ética”¹⁰.

Frente a esta exigencia ética-política de abrir las Ciencias Sociales, cobran relevancia las contribuciones fundamentales de las perspectivas, análisis y debates del pensamiento crítico, “las múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del orientalismo, los aportes de los estudios subalternos de la India; la producción de intelectuales africanos, el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial”¹¹, y las Epistemologías del Sur por cuanto constituyen “el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimientos, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado, y todas las naturalizaciones de la desigualdad”¹².

En la nueva coyuntura latinoamericana, las Ciencias Sociales se caracterizan por la pluralidad de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos, que se ponen en juego al abordar la complejidad de su objeto de estudio.

Las Ciencias Sociales “estudian una realidad social que es compleja, contradictoria, dinámica y conflictiva producida por las relaciones de los sujetos entre sí y con el espacio en un tiempo histórico. Esta construcción humana da cuenta de las relaciones que generan los procesos de producción y reproducción material, socio-política, simbólica y cultural de las sociedades”¹³.

La realidad social, como totalidad significativa, articulada y dialéctica, es una construcción social objetiva y subjetiva, y “escapa a cualquier explicación que intente legitimarla en algún orden externo al propio proceso que la produce”¹⁴.

Los desafíos de las Ciencias Sociales, en los umbrales del Siglo XXI, se basan fundamentalmente en la necesidad de potenciar nuevas formas de acercamiento al conocimiento de la realidad

⁹ Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. pp148. Barcelona. Anthrope. UNAM.

¹⁰ Frigotto, G. Op. cit. pp 27.

¹¹ Lander, E. Op. cit. pp 247.

¹² Sousa Santos, B. de (2009) Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México CLACSO y Siglo XXI editores.

¹³ Ministerio de Educación (2011). Diseño Curricular Nivel Primario. Río Negro.

¹⁴ Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria. Río Negro.

social, la necesidad de formular y reformular herramientas de carácter teórico y metodológico que nos conduzcan al desarrollo de “un análisis social como análisis del presente, comprometido con su tiempo y espacio de manera que se pueda dar cuenta del dinamismo de la realidad”¹⁵.

La construcción crítica de análisis de la realidad social engendra una dimensión ético-política y “en un contexto en el que América Latina se perfila con definiciones propias cabe volver a interrogarse por la educación de niños y jóvenes, los nuevos rumbos y sentidos de los saberes educativos que transmiten las instituciones educativas en los distintos países que integran la región”¹⁶ para poder hacer un uso crítico de la teoría desde nuestro propio contexto con conciencia histórica.

La crítica a todas las formas reiteradas de dominación y colonización cultural y educativa se impone como punto de partida.

2.2 Acerca de la Geografía

*"La Geografía ha sido útil en cada momento histórico y sus preocupaciones han variado a lo largo del tiempo al compás de los cambios sociales. Esto quiere decir que no se puede entender a la Geografía como a ninguna otra área del saber, como una entelequia separada de los contextos sociales que le dieron origen"*¹⁷

La Geografía es la Ciencia del Espacio. El Espacio se define como un conjunto de formas representativas de las relaciones que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de procesos y funciones, este es un espacio construido por la sociedad, no un mero soporte físico.

En sus inicios esta disciplina sólo se interesó por abordar los procesos físicos-naturales, más tarde, y durante mucho tiempo, pensó al espacio como algo externo a las sociedades, como algo dado, que sólo contenía a los procesos sociales sin pensar a la sociedad como una dimensión. Esta Geografía, cuyos objetivos se centraban en describir, inventariar y cartografiar lugares no conocidos, fue muy apropiada para los imperios y Estados europeos en expansión al momento de revelarles un mundo nuevo, pero no lo es al momento de comprender y explicar el mundo contemporáneo.

A lo largo del tiempo, conforme cambiaron las sociedades, la ciencia geográfica también se ha ido renovando y de acuerdo al contexto histórico ha sido atravesada por diversas corrientes, camino que han recorrido todas las Ciencias Sociales. Es justamente a partir de un cambio de paradigmas cuando se ha dotado de los elementos teóricos y conceptuales, de las técnicas y metodologías adecuadas para dar y proponer distintas alternativas a problemas actuales¹⁸ como la creciente degradación ambiental, la inequitativa distribución de la riqueza, el hambre y la pobreza en el tercer mundo, los conflictos étnicos, la propagación acelerada de enfermedades, entre otros.

¹⁵ Zemelman, H. (2009) Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México. Instituto Politécnico Nacional.

¹⁶ Finocchio S. (2012) América Latina: nuevos rumbos en los saberes educativos. En Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación. Buenos Aires. Nº 126 p. 103-115.

¹⁷ Blanco, J. y otros (1997). Notas para la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires. Aique.

¹⁸ Con esta expresión queremos indicar la habilitación de nuevos problemas en el campo de la Geografía a partir del paradigma socio- crítico. Éste se apoya en la idea de la construcción social del territorio, superando posiciones más tradicionales que separan el estudio del espacio y de la sociedad.

La sociedad actual se ve envuelta en una realidad extremadamente compleja, en la cual surgen y se reconfiguran los supuestos básicos de la disciplina. Es preciso reformular los conceptos y categorías básicas de nuestra ciencia a fin de comprender la dinámica de nuestra sociedad actual en su interrelación con el espacio. Conceptos que han sido y siguen siendo pilares de la Geografía, tales como espacio, sociedad, tiempo, paisaje, territorio, Estado –entre otros-, han cambiado su significado, por lo tanto es preciso redefinirlos y a su vez arribarlos de un modo diferente, “buscar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender, contextualizar y explicar los nuevos fenómenos, a la vez que puedan imaginar otras realidades posibles”¹⁹

A su vez en el contexto de globalización en que vive la sociedad actual, otros conceptos como cultura, desterritorialización, centro-periferia, exclusión, nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ponen en circulación al cobrar connotaciones nuevas. La Geografía constituye un camino esencial para entender la globalización ya que “una razón global única se manifiesta en forma específica en cada lugar. La Geografía se convierte en una disciplina esencial cuando se trata de apuntar soluciones o caminos para mejorar la vida de las sociedades y de las personas”²⁰.

Por lo tanto, el mundo que la Geografía intentaba y aún hoy, en ocasiones, intenta presentar, ya no existe; ante la presencia de fenómenos y procesos mucho más complejos y contradictorios es preciso trabajar sobre problemáticas que interrelacionen a las sociedades y sus territorios, “las sociedades contemporáneas son sociedades complejas, estalladas, desiguales, integradas y desintegradas en simultáneo, constituidas por relaciones e hilos sueltos”²¹, es por ello que la Geografía se vuelve importante al momento de dar respuesta al acontecer contemporáneo, a las múltiples y complejas relaciones que se establecen entre las sociedades y los territorios.

“Es preciso tender al pensamiento crítico de los estudiantes para que puedan pensar otras realidades; de este modo, la geografía que llegue a la escuela, debe guardar estrecha relación con los saberes que surgen de las producciones académicas. Es necesario acortar las distancias que existen entre el conocimiento académico y el escolar; por lo tanto es preciso contextualizar la geografía escolar al contexto social actual. Los medios de comunicación acercan a los estudiantes a otras realidades, nuevas problemáticas sociales, territoriales, ambientales que no se pueden interpretar ni explicar a partir de los clásicos contenidos de la asignatura”²². Una geografía incorporada a la enseñanza secundaria debe ser una ciencia abierta, con inquietud interdisciplinaria en la búsqueda de la puesta en común y la explicación de los problemas del territorio y la población.

Por último es necesario destacar la necesidad de pensar a la Geografía en el marco de las ciencias sociales, articulando a la misma con las demás ciencias afines y configurándola como la encargada de analizar el espacio en interrelación continua con la sociedad. La Geografía pensada como una disciplina social, que comparte los problemas con las demás Ciencias Sociales, pero que hace hincapié en la espacialidad de los mismos, necesita plantear la naturaleza social del espacio y plantear los problemas que afectan a los distintos territorios y ambientes del mundo contemporáneo.

¹⁹ Insaurralde, M. (coord.) (2009). Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires: Noveduc.

²⁰ Santos, M. (1990). Por una geografía nueva. Madrid: Espasa Calpe.

²¹ Gurevich; R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

²² Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. En: Insaurralde, M. (coord.) (2009). Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires: Noveduc.

2.3 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos de ese objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento a enseñar. Experiencias formativas diseñadas como espacios de encuentros con pares y adultos en las que el debate y la reflexión compartida acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras, positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos que participan en esa práctica.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales de la época, la permanente actualización del conocimiento, la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

2.4 Perfil del Egresado

El/la Profesor/a de Educación Secundaria en Geografía es un/a docente con sólida formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que lo habilita a ejercer la docencia en la educación secundaria del sistema educativo nacional:

- Puede planificar actividades y coordinar equipos relacionados con la enseñanza de Geografía, así como participar en equipos interdisciplinarios de enseñanza de las Ciencias Sociales y con apertura a otras disciplinas.
- Es capaz de desarrollar la tarea de enseñanza entendiéndola como una práctica social situada y multidimensionalmente configurada.
- Posee apertura para realizar la selección y organización de los contenidos de enseñanza teniendo en cuenta su carácter provisional, multidimensional y complejo, atravesado por concepciones e intereses.
- Puede proponer situaciones de enseñanza destacando las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, integrando variados recursos, especialmente los que aportan las tecnologías de la comunicación y la información.
- Integra la teoría y praxis de la tarea docente y posee formación que le permite realizar un análisis crítico de las herramientas conceptuales que subyacen a la práctica docente.
- Posee apertura para comprometerse con la democratización del conocimiento interpelando las relaciones de saber/poder/identidad y promueve que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante a la hora de enseñar.
- Posee compromiso social de la actividad de enseñar, reconociendo que la construcción y transmisión del conocimiento geográfico tienen una función social en la comprensión del presente.
- Posee capacidad para la formación permanente y la innovación pedagógica, atento a la provisionalidad del conocimiento histórico y la ubicuidad de la enseñanza.

2.5 Denominación de la Carrera.

Profesorado de Educación Secundaria en Geografía.

2.6 Denominación del Título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente, es: Profesor/a de Educación Secundaria en Geografía.

2.7 Duración de la Carrera en Años Académicos

4 (cuatro) años.

2.8 Carga Horaria total de la Carrera incluyendo los Espacios de Definición Institucional.

2956 horas reloj.

2.9 Condiciones de Ingreso

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución N° 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

Artículo 5°: Ingreso.- A las instituciones de Educación Superior dependientes de la Provincia de Río Negro se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Artículo 6°: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de Educación Superior es necesario presentar la siguiente documentación:

- a. Solicitud de inscripción.
- b. Constancia de estudios secundarios completos, acreditados con la presentación del título en original y copia, o constancia de título en trámite o constancia de finalización de cursado del secundario con materias adeudadas.
- c. Fotocopia autenticada del documento de identidad (datos de identificación y domicilio).
- d. Partida de Nacimiento actualizada, original y copia autenticada.
- e. CUIL.

Esta documentación debe obrar en el legajo de cada estudiante al comenzar el ciclo lectivo. Por Secretaría de Estudiantes se realiza la carga de ingresantes en el sistema SAGE-LUA o sistema de administración de estudiantes equivalente, y se mantendrá actualizada la información respecto a su condición de regularidad y rendimiento académico.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

3.1 Acerca de Sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de calificativos vinculados a: cambio, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones, todas categorías que nos permiten leer la realidad social desde nuestro tiempo.

En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos impactan en las configuraciones de la sociedad, la dinámica social y las prácticas de los sujetos.

Entendemos a la sociedad como construcción humana e histórica constituida por sujetos que se relacionan desde diferentes posiciones y disputan sentidos y significados en este proceso que conforma la realidad social. En tal sentido la realidad social es la configuración de una totalidad, compleja, conflictiva, vinculada a los procesos históricos.

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que "(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida".²³

En este mundo globalizado, reconocemos las contradicciones existentes entre sujetos, grupos sociales, naciones; en tanto que la globalización representa fenómenos de contacto y difusión acelerados de productos económicos y culturales como así también intentos homogeneizadores de determinados actores sociales con poder y recursos que se encuentran territorialmente localizados y responden a determinadas identidades nacionales y/o lealtades económicas sectoriales imposibles de ignorar aun cuando se compartan espacios transnacionales y disputas de distintos movimientos políticos sociales por conservar su identidad y particularidad.

Robert Castel en "*La metamorfosis de la cuestión social*" da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial²⁴ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa "*modernidad líquida*" para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó "*tiempos sólidos*" y los actuales "*tiempos líquidos*" o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, "*en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están "determinadas" y no resultan "autoevidentes"*"; al contrario: hay

²³ Tiramonti, G. (2007), La escuela, de la modernidad a la globalización, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

²⁴ Castel, R. (1995), La metamorfosis de la cuestión social, Buenos Aires, Paidós.

demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.²⁵

3.2 Acerca de la Educación

La educación es un proceso histórico, político y social, necesario y fundamental, a través del cual una determinada sociedad produce y distribuye saberes para la producción y la reproducción social y cultural.

En ese sentido “la educación es una práctica social y es una acción. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, porque no es posible pensar la vida humana sin educación” (Gvirtz y otros, 2007: 21).

Pensar la educación en clave histórica y política es considerar también su relación con el *poder*, dado que ella misma es quien, mediante prácticas, rituales y conocimientos forma para la vida en sociedad.

En este sentido, educar es “incidir en los pensamientos y en las conductas de distintos modos”²⁶ (Gvirtz y otros, 2007:18).

De esta manera, la educación en tanto proceso socio político históricamente situado, se constituye como un proceso social y cultural que va más allá de la “escolarización” que realiza la escuela ya que responde a lo que cada sociedad o colectivo social considera como saberes o habilidades valiosas y relevantes – legitimadas socialmente - para seguir transmitiendo entre sus miembros. Desde este lugar se plantea el sentido contextualizado desde lo histórico y lo social, desde lo individual y lo colectivo. Entendiendo que la educación es más amplia que la escolarización.

En tal sentido, la escuela, en tanto institución social regulada por el Estado se posiciona como aquella que recorta contenidos considerados significativos socialmente para transmitirlos formando así a las generaciones venideras.

Se puede entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación en términos generales y la escuela, en términos específicos, tiene por función regular la posibilidad de integración y participación activa de las nuevas generaciones, asegurando así mismo la identidad y la continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.

Esta transmisión da lugar al cambio, en este dinámico proceso no todos los elementos transferidos resultan aceptados previamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, negociaciones y resistencias, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido se puede comprender a la educación como un campo fértil de transformación y cambios sociales.

3.3 Acerca del Sujeto

Para que un sujeto advenga en tal es necesario la presencia y el contacto con el Otro; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que el sujeto se constituye a partir de la

²⁵ Bauman, Z. (2002), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

²⁶ Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú Victoria (2007): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique Educación. Buenos Aires

base material biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice.

El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes²⁷. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.

Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...)”²⁸

Así, la escuela por medio de sus dispositivos pedagógicos no solo media y construye una experiencia del mundo exterior sino que también lo hace con la experiencia que tienen los estudiantes de sí mismos y de los Otros como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del sujeto mismo, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al sujeto y la relación de alteridad es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del Otro como legítimo Otro se sostiene en el principio de igualdad de los sujetos, concebidos como sujetos de posibilidad y derechos, desde una lógica que articula las diferencias con un proyecto escolar y social verdaderamente emancipador.

En tal sentido no podemos soslayar que “el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital”²⁹; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien, el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues “el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico”³⁰

Es precisamente en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social -sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y productivas de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macro social.

²⁷ Caruso, M. y Dussel, I. (1998), De Sarmiento a los Simpsons, Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea, Buenos Aires, Kapelusz.

²⁸ Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario, Río Negro.

²⁹ Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria, Río Negro.

³⁰ Zemelman, H. (1987), Conocimiento y sujetos sociales, México, Colegio de México.

El sujeto que se forma para ser docente no puede ser comprendido al margen de los discursos y las prácticas que constituyen la formación docente. La formación tiene su fundamento en la subjetividad y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

En este sentido concebimos al sujeto como sujeto condicionado por múltiples dimensiones de lo social que inciden en la constitución de su subjetividad, pero nunca como sujeto determinado, en tanto reconocemos la praxis como la esfera del ser humano que revela al sujeto como ser onto-creador, ser que crea la realidad humana-social.

El sujeto es un ser de la praxis y, desde su praxis, es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme a otros nuevos intereses e intencionalidades.

3.4 Acerca del Conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.³¹

Desde la Fenomenología³² podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un sujeto. Ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto.

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.³³

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.³⁴

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

³¹ Yuni, J. y Urbano, C. (2005), *Investigación etnográfica, Investigación- Acción, Mapas y herramientas para conocer la escuela*, Córdoba, Editorial Brujas.

³² Hessen, J. (1970), *Teoría del Conocimiento*, Madrid, Espasa Calpe.

³³ Hessen, J., *Op Cit.*

³⁴ Yuni, J. y Urbano, C., *Op Cit.*

El conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por “*poderes*” que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real.

Entonces, no puede pensárselo como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un devenir continuo en su construcción, más que la suma de saberes, como un producto - objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

Lo que reconocemos como saber legitimado socialmente es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa; un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado.

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.³⁵

Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento científico.

Comprender la complejidad del desarrollo del conocimiento social supone entonces, reconocer la existencia de diferentes tradiciones que fueron gestándose a lo largo del tiempo, con compromisos ideológicos y políticos específicos.

3.5 Acerca del Currículum

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el currículum constituye el espacio que connota un enfoque de formación.

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.”³⁶

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un currículum como matriz abierta, flexible, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos. Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el currículum no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy³⁷, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del currículum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

Un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su

³⁵ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

³⁶ Ministerio de Educación (1988), Diseño Curricular de la Formación Docente, Río Negro.

³⁷ Grundy S. (1998), Producto o praxis del currículum, Madrid, Morata.

transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículum crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la riqueza vinculada a la significatividad, la potencialidad conflictiva y problematizadora, la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación así como la generación de nuevas preguntas; la recursividad referida a la profundización en los saberes en oposición a una lógica acumulativa, la relación evitando lógicas estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones, rescatando la propia biografía, los saberes construidos en relación a otros saberes, y la rigurosidad en relación a la necesidad de la justificación de las posturas adoptadas, al análisis de los supuestos, a la búsqueda de superación en las respuestas, la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.

La construcción de un “currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado.”³⁸

Desde esta mirada “el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social” y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”³⁹, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

3.6 Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”⁴⁰

Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación.

³⁸ Apple M. y Beane J. (1997), Op. Cit.

³⁹ Grundy, S. (1998), Op. Cit.

⁴⁰ Arnaus, R. (1999), Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica, Madrid, Akal.

Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia están individual, social, histórica y políticamente construida.

La enseñanza, pensada en términos críticos, “está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses”⁴¹.

Por ello, “los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”⁴² para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”.⁴³ Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”⁴⁴, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento interpela las relaciones entre saber/ identidad/ Poder y reclama que las categorías igualdad/ diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”⁴⁵ Se impone la necesidad de recuperar el sentido de la tarea docente desde un profundo compromiso social. “Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente”.⁴⁶

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”⁴⁷, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no

⁴¹ Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

⁴² Ministerio de Educación (2008), Op Cit.

⁴³ Zemelman, H. (2001), Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, Mimeo.

⁴⁴ Litwin, E. (1997), “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: Corrientes didácticas contemporánea, Buenos Aires, Paidós.

⁴⁵ Martínez Bonafé, J. (1994), “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”, en Angulo F., y Blanco N., Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

⁴⁶ Martínez Bonafé J. (2001), “Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente”, En: Revista electrónica de investigación educativa, Vol 3. Nº 1. México, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

⁴⁷ Souto, M. (1999), “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en A. Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

disocia conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

Tal complejidad plantea la necesidad de una formación que permita recomponer y reconstruir la mirada sobre los factores y características que problematizan la práctica docente y una tarea intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de la profesión, para que como intelectuales públicos construyamos un lenguaje de imaginación que nos permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea y las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejores y aún irrealizadas posibilidades.

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”⁴⁸

La formación debe ser un proceso de toma de conciencia de los futuros enseñantes de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y del compromiso ético de la misma.

3.7 Acerca del Aprendizaje

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”.⁴⁹

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas que incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje.

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”⁵⁰

Aprender significativamente es construir el conocimiento atribuyéndole sentido y significado; es, por consiguiente, un paso esencial para aprender a aprender.

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y

⁴⁸ Giroux, H: (1990), Los profesores como intelectuales, España: Paidós.

⁴⁹ Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

⁵⁰ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008), Op Cit.

- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”⁵¹.

Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual que habilite a cuestionar la propia experiencia educativa, comprender la propia subjetividad y las representaciones construidas, formular interrogantes y juicios acerca de la construcción social del conocimiento, reflexionar sobre sus consecuencias éticas y políticas, así como la imaginación y creación de alternativas.

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del estudiante y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica.”⁵²

“La posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.”⁵³

3.8 Consideraciones Metodológicas

El componente Metodológico requiere de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) de este modo es concebido como un proceso de construcción. No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación al método.

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”⁵⁴

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo “de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”⁵⁵

⁵¹ Ibídem.

⁵² Ibídem.

⁵³ Ibídem.

⁵⁴ Edelstein, G. (1996), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, En: Corrientes Didácticas Contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

⁵⁵ Edelstein, G. Op Cit.

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia"⁵⁶.

Concebimos al docente como sujeto intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico- pedagógico filosófico-ideológico, ético y estético.

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias las cuales estarán "orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica".⁵⁷

"La propuesta metodológica tenderá también a propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante."⁵⁸

3.9 Acerca de la Evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe.

Fernández Sierra⁵⁹ plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros⁶⁰.

En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados.

"La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la

⁵⁶ Remedí, V. E. (1985), "Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método", En: Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

⁵⁷ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario, Río Negro.

⁵⁸ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

⁵⁹ Fernández Sierra, J. (1994), "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

⁶⁰ Bertoni, A. (1997), Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja, Buenos Aires, Kapelusz.

situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”⁶¹.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos aprendidos. La evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”⁶²

La evaluación como práctica de aprendizaje y de enseñanza promueve instancias de auto, co y heteroevaluación y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes en los sujetos.

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁶³. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”⁶⁴.

La evaluación como una práctica cotidiana cuya intencionalidad pedagógica es comprender para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los profesores.

⁶¹ Casanova, M. A. (1995), Manual de evaluación educativa, La Muralla, Madrid.

⁶² Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

⁶³ Litwin, E. (1998), “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: Camilloni y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.

⁶⁴ Palou de Mate C. y otros (2001), Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas, Río Negro, U.N.C. Cipolletti.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres Campos de Conocimiento⁶⁵:

Campo de la Formación General:

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

Formación Específica:

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los futuros docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículo de la educación secundaria.

Formación en la Práctica Profesional:

Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

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

⁶⁵ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.*

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera campo
1°	746	256	384	106	
2°	864	208	528	128	
3°	790	192	448	150	
4°	496	32	208	256	
EDI fuera año	60				60
Total carrera	2956hs/reloj	688hs/ reloj	1568hs/reloj	640 hs/reloj	60 hs /reloj
Porcentaje	100%	23 %	53 %	22%	2%

4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- **Unidades Curriculares.** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes⁶⁶. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

- **Las Asignaturas** son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos. Permiten el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y la aproximación a métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

- **El Trabajo de campo:** propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los Trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de: indagación en terreno, intervenciones en ámbitos acotados, desarrollo de micro experiencias, prácticas sistemáticas en contextos específicos y diversos.

- **Los Talleres** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En

⁶⁶ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79.

este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Este formato incluye a las **prácticas docentes** que implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas (ateneos, espacios institucionales, grupos de reflexión, etc.) y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

- **Los seminarios** son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Asimismo estos espacios incluyen dispositivos que enriquecen el proceso formativo, como propuestas de opcionalidad académica que supondrán la articulación entre diferentes instituciones (sociales, académicas, políticas, etc.):

- **Conferencias y coloquios** conforman encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos para resignificar, ampliar y profundizar los marcos interpretativos.

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

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

-**Espacios de Definición Institucional:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación a las necesidades requeridas institucionalmente. Cada IFD elabora sus propuestas y/o reconoce experiencias formativas en otros espacios o instituciones a través de la evaluación y reconocimiento desde el Consejo Directivo.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE GEOGRAFÍA _ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuat.	2do Cuat.	1er Cuat.	2do Cuat.	Anual
Primer Año	Alfabetización Académica (Taller 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Sociedad y Espacio (Asignatura 4hs/64hs)	Economía (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente I (106hs) Taller de Prácticas (64 hs anuales), Trabajo de Campo (32hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs anuales).
	Antropología (Asignatura 4hs/64 hs)	Pedagogía (Asignatura(4hs/64hs)	Dinámica de los Sistemas Naturales (Asignatura 6hs/96 hs)	Historia Social (Asignatura 4hs/64hs) Geografía Social y de la Población (Asignatura 6hs/96hs)	
Segundo Año	Didáctica General (Asignatura 5hs/80hs)	Sociología de la Educación (Asignatura 4hs/64 hs)	Los Espacios Urbanos (Asignatura 6hs/96 hs)	Geografía Argentina (Asignatura 6hs/96 hs) Historia Argentina (Asignatura 5hs/80hs)	Práctica Docente II (128hs) Taller de Prácticas (64hs.anuales) Trabajo de Campo (48hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs anuales)
	Psicología Educacional (Asignatura 4hs/64hs)		Recursos Naturales y Problemas Ambientales (Asignatura 5hs/80hs)	Didáctica de la Geografía I (Asignatura 4hs/64hs)	
			Teorías Políticas (Asignatura 3hs/48hs)	Sujeto de la Educación Secundaria (Asignatura 4hs/64hs)	
Tercer Año	Educación y TIC (Taller 4hs/64hs)	Política Educativa y Legislación (Asignatura 4hs/64hs)	Los Espacios Rurales (Asignatura 6hs/96 hs)	Didáctica de la Geografía II (Asignatura 4hs/64hs)	Práctica Docente III (150hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (60 hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs anuales) Tutorías/Ateneos (10 hs anuales)
	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64 hs)		Desarrollo Local y Territorio (Asignatura 6hs/96hs)	Problemáticas Territoriales Mundiales (Asignatura 6hs/96hs) Geografía Regional Patagónica (Asignatura 6hs/96 hs)	
				Sistema de Información Geográfica (Asignatura 4hs/64hs) Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria (Seminario 3hs/ 48hs)	
Cuarto Año	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)				Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (256hs) Taller de Prácticas (64hs anuales) Trabajo de Campo (152hs anuales) Taller Integrador-Interdisciplinar (20 hs anuales) Ateneos/Tutorías (20 hs anuales)

5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año			
Años	Total		
1°	10		
2°	11		
3°	9		
4°	5		
EDI fuera de año			
Total	35		
Cantidad UC por año y por campo			
F. G.	F. F.	F. P. P.	EDI fuera de campo
4	5	1	
3	7	1	
3	5	1	
1	3	1	
11	20	4	

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrim.
1	9
1	10
1	8
1	4
4	31

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 Presentación de las unidades curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la Formación.

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, finalidades formativas de la unidad curricular, ejes de contenidos: descriptores y bibliografía básica.

- **Formatos.** Implican no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFEN° 24/07).

- **Finalidades formativas de una unidad curricular.** Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del futuro docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁶⁷, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el currículum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”⁶⁸. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcativas que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

- **Bibliografía Básica.** Para cada unidad curricular se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

⁶⁷ Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

⁶⁸ *Ibídem.*

6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Res. CFE N° 24/07.

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ **6.2.1.1 Alfabetización Académica**

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1° año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Analizar a los géneros discursivos como producciones sociales que se generan en función de las propias necesidades comunicativas, del tipo de lector previsto, los temas, los propósitos que se persiguen.

Desarrollar competencias discursivas que permitan desenvolverse con mayor eficacia en la lectura y escritura propias de ese nivel.

Vivenciar y dimensionar la importancia que tiene el ejercicio de la escritura y la lectura en las prácticas pedagógico-didácticas.

Adquirir estrategias para intervenir adecuadamente en los procesos de los estudiantes vinculados a lectura y a la escritura.

Analizar crítica y reflexivamente, las propiedades del sistema de escritura, las propiedades de los textos y las características de los procesos enunciativos determinados por los modelos de situación.

Ejes de contenidos. Descriptores

La lectura y la escritura. Conceptos, estrategias y características. Lectura y escritura como prácticas socioculturales contextualizadas. Lectura y escritura como proceso.

El discurso académico. Concepto y características. Competencias. Diferentes tipologías de textos académicos.

La producción de textos. Reflexión metalingüística. Uso de estrategias explicativas. Oralidad y escritura. La oralidad formal.

El texto explicativo-expositivo. Concepto y características. Proceso de elaboración. La reformulación. El resumen. Revisión y corrección..

Texto argumentativo. La dimensión polémica de los textos académicos como central para poder leer posicionamientos, recortes de objeto, etc. Contrastación de fuentes. La contra argumentación.

Géneros de la práctica docente. Lectura y escritura en el contexto de la formación docente. La narración pedagógica. Diarios y relatos de formación. Planificaciones y guión conjetural.

Bibliografía básica

Bajtín, Mijaíl (1998). El problema de los géneros discursivos, En Estética de la creación verbal, México, Siglo XXI.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y prender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica, Buenos Aires, FCE.

Castelló, M. (coord.) y otros (2007). Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias, Barcelona, GRAÓ.

Cubo de Severino, L. (coord.)(2005). Los textos de la ciencia, Principales clases del discurso académico-científico, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

Desinano, N. B. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema, Rosario, Homo Sapiens.

García Negroni, M. M. y otros (2004). El arte de escribir bien en español, Manual de corrección de estilo, Buenos Aires, Santiago Arcos Editor.

Klein, I, (coord.), (2007). El taller del escritor universitario, Buenos Aires. Prometeo

Perelman, Charles y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989). Tratado de la argumentación, La nueva retórica, Madrid, Gredos.

Sánchez Miguel, E. (1995). Los textos expositivos, Estrategias para mejorar su comprensión, Buenos Aires, Santillana.

▪ **6.2.1.2 Antropología**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La docencia es fundamentalmente una tarea social, una actividad inherente a la producción, reproducción y transformación sociocultural. Situada en contextos específicos y atravesados por procesos socioculturales que las condicionan, la práctica educativa es un encuentro con otros.

Esta unidad curricular la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías de pensamiento que entran en juego en los procesos de construcción del otro, como sujeto social, configurado por discursos culturales e históricos.

La antropología sociocultural cuyo objeto de estudio, la otredad o diversidad cultural, aparece como central para pensar y repensar la cultura y la construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares.

El reclamo por parte de diversos sectores para que sean reconocidos y promovidos sus derechos nos obliga a cuestionar los presupuestos que hemos construido en el contexto de la sociedad moderna y sus paradigmas, a develar las relaciones de poder implicadas en la construcción de nuestros pensamientos, y a reconocer el carácter relacional, contingente e histórico de las realidades sociales.

Es preciso reflexionar, debatir y deconstruir las dos categorías centrales que han dado lugar a la reflexión antropológica de la modernidad: la cultura y la identidad, entendiéndolas como construcciones sociales e históricas y tratando de descubrir los complejos entramados sociales que las han configurado.

El método de investigación en antropología sociocultural o enfoque etnográfico aplicado al análisis de la realidad escolar, abre preguntas y cuestionamientos que favorecen la desnaturalización de sentidos y la reflexión sobre las propias representaciones y prácticas, ampliando asimismo a nuevas y otras perspectivas que se vuelven centrales en el marco de la educación como derecho y de políticas de inclusión educativa.

Eje de contenidos. Descriptores

Constitución de la Antropología como disciplina social: objeto y método.

El proyecto de comprender y explicar la diversidad humana: la construcción de la alteridad como diferencia, como diversidad, como desigualdad. Lo universal y lo particular. Naturaleza y cultura.

Problematicación de la categoría de cultura: Evolucionismo y Relativismo. La cultura desde las posturas críticas: vínculos cultura, poder, saber. Reproducción y transformación. Cultura escolar. Identidades y diferencias. Las identidades y la identificación. Las identidades y el poder. Construcción de identidades diversas. Tratamiento de las identidades en la institución escolar. Interculturalidad en educación.

El enfoque etnográfico: la observación participante y el punto de vista del actor. Lo extraño y lo familiar: la construcción de la mirada etnográfica.

Bibliografía básica

Augé, M. y Colleyn, J. P. (2006). Qué es la antropología, Buenos Aires, Paidós.

Bovin, M., Rosato, A., Arribas, V. (2007). Constructores de Otredad, Una introducción a la Antropología Social y Cultural, Buenos Aires, Antropofagia.

Cerutti, Á., Falcone, L (2009). La cultura como núcleo de la Antropología, Neuquén, Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue).

Cuche, Denys, (2004). La noción de cultura en las ciencias sociales, Buenos Aires, Nueva Visión.

Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

Kaplan, Carina y Llamovate, Silvia, (2005). Desigualdad educativa, La Naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.

Kuper, Adam (2001). Cultura, La versión de los antropólogos, España, Paidós.

Lischetti, M. (comp.) (2006). Antropología, Buenos Aires, Eudeba.

Novaro, G. (2007). Interculturalidad en educación, Entre los temas de enseñanza y los contextos de aprendizaje, En: Modalidad de Educación intercultural: Género, generación y etnicidades en los mapas educativos contemporáneos, Publicación de conferencia y talleres de las Primeras Jornadas de Educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos, Argentina, Paidós.

Thiested, S. y otros (2007). Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Dirección General de cultura y Educación, Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Todorov (2003). La conquista de América. El problema del otro, México, Siglo XXI editores.

----- (2005). Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana, México, Siglo XXI editores.

▪ **6.2.1.3 Filosofía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Filosofía pertenece al campo del pensamiento y la reflexión y, como tal tiene como propósito colaborar con la enseñanza del arte de preguntar; interrogar acerca de los sentidos del presente para promover experiencias concretas del preguntar, que devengan en pensamiento filosófico.

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motorizado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico en sus dimensiones ontológicas, éticas, gnoseológicas y epistemológicas.

Este espacio curricular deberá propiciar el deseo de saber como motor del vínculo humano, con el conocimiento de lo real, lo racional y lo verdadero. El cuestionamiento, la interrogación, poder dar razones, distinguir razones de opiniones o excusas, clarificar conceptos, sentidos, entender y evaluar argumentos, ser sensibles al contexto a fin de desarrollar un pensamiento autónomo y libre.

El desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad son acciones que permiten pensar en otras formas de lo dado, proponer valores distintos para la construcción de la sociedad y del ejercicio de la misión educadora.

Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en “alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.

Eje de contenidos. Descriptores

La filosofía como interpelación: Mito, ciencia y filosofía. Problemas filosóficos. Ramas o disciplinas filosóficas. El sujeto de la Modernidad y sus vinculaciones con la verdad. La modernidad como proyecto educativo. La cuestión del sujeto moral.

Problemas gnoseológicos: El conocimiento. Tipos y condiciones de conocimiento. Fuentes de conocimiento: los sentidos, la razón, la intuición. Racionalismo y empirismo. Relativismo y dogmatismo. El surgimiento de las ciencias. Clasificación: Ciencias fácticas y formales. Debates epistemológicos contemporáneos.

El mundo actual como problema. Posmodernidad como categoría filosófica. Cuestionamiento del sujeto moderno. Poder y saber: disciplinamiento y producción de subjetividad. La caída de los grandes relatos. La educación, lo político y la emancipación. Filosofía con niños.

Bibliografía básica

Arendt, H. (2008). La condición humana, Bs.As., Paidós.

Badiou, A. (2005). Filosofía del Presente, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Bachelard, G. (1979). La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI.

Cortina, A. (2010). Algunos dilemas Éticos Contemporáneos, El Nuevo Diario.

Costa, I. Divenosa, M. (2005). Filosofía, Bs. As., Edit. Maipue.

Cullen, Carlos (2009). Entrañas éticas de la identidad docente, Buenos Aires, La crujía.

Díaz Esther (comp) (2010). Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires, Biblos.

Fernández Mouján, I. Quintana M. Dilling, A. (2014). Problemas Contemporáneos en Filosofía de la Educación, Bs. As., Edic Novedades Educativas.

Gentili, Pablo (coord.) (2000). Códigos para la ciudadanía, La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires. Santillana.

Lobosco, M. (2003). La resignificación de la Ética, la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el siglo XXI, Buenos Aires, Eudeba.

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, repensar el pensamiento, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Ranciere, J (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, 1a ed., Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Siede, Schujman (comp) (2007). Ciudadanía para armar, Aporte para la formación ética y política, Bs. As., Aique.

▪ **6.2.1.4 Pedagogía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La problematización de la educación y su reflexión teórico – pedagógica constituyen aspectos centrales en la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

Se requiere comprender la educación como una práctica situada que permita recuperar su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador.

Comprender a la Pedagogía como una praxis política y ética y una construcción social situada, cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales, en los que significan proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo. Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica entonces, una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

Así, la pedagogía, en tanto una de las Ciencias de la Educación, puede ser pensada como una “proveedora” de herramientas teóricas que permiten pensar críticamente problemas y resolver situaciones, insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, los docentes, los alumnos y la realidad circundante que los atraviesa.

En este sentido, resulta necesario tener en cuenta las interpelaciones de las cuales hoy es objeto la pedagogía, que exigen que la misma sea problematizada a la luz de la realidad social, haciendo visible su constitución como discurso hegemónico de la modernidad, para dar lugar a otros discursos históricamente quedaron por fuera del debate pedagógico y que atraviesan hoy, unos y otros, el contexto contemporáneo de la educación.

Eje de contenidos. Descriptores

La Pedagogía como campo de conocimiento: El objeto de estudio de la Pedagogía. Corrientes pedagógicas: positivistas, escolanovistas y críticas. Concepciones de educación y escolarización. Sujetos pedagógicos.

La educación como proceso histórico y social. La educación como praxis. La Educación como práctica social, cultural y política. La educación frente al problema de la transmisión de la cultura. Cultura y poder. El proyecto educativo moderno: El sistema educativo como sistema social. Escolarización y normalización: escolarización y formación de cuerpos e identidades.

La escuela como construcción política y social: la institución escolar. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El docente como actor institucional.

Bibliografía básica

Carli, S (2012). Niñez, pedagogía y política, Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Da Silva, T. (1995). Escuela, conocimiento y currículo, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Davini, C. (1997). La Formación Docente en cuestión, Política y Pedagogía, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, G y otros (1999). Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas, Centro de estudios multidisciplinarios.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). Educar: ese acto político, Buenos Aires, Del Estante.

Gentili, P. (2007). Desencanto y utopía, La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario, Homo Sapiens.

Grinberg, S. y Levi, E. (2009). Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Gvirtz, S. y otras (2008). La educación ayer, hoy y mañana, El ABC de la Pedagogía, Buenos Aires, Aique.

McLAREN, Peter (1984). Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos, La vida en las escuelas, Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, Bs. As., Siglo XXI.

Pineau, P. y otros (2001). La escuela como máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Buenos Aires, Paidós.

Serra, S., Fattore, N., Caldo, P. (Comps.) (2009). La pedagogía en el pensamiento contemporáneo, Debates, encuentros y desafíos, Rosario, Laborde Editor.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media, Buenos Aires, Manantial.

----- (2011). Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media, Rosario, Homo Sapiens.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.2.2.1 Didáctica General

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5 hs. reloj.

Total de horas: 80 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La Didáctica General, en tanto disciplina teórica, constituye un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico. Aportando marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza. Considerando a la misma en cuanto objeto de estudio de la Didáctica en sus múltiples dimensiones: técnica, humana, ética, política, social y cultural. La didáctica se constituye en un campo específico y se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica Aportando elementos claves para analizar e intervenir en prácticas de enseñanza social e históricamente situadas Sosteniendo entre sus principales fines la defensa de la Escuela pública como proyecto emancipador.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico. Involucra posicionarse no solo en su campo disciplinar desde lo conceptual sino también desde el campo de la investigación a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención a través políticas curriculares, institucionales y áulicas, resinificándose de este modo las dimensiones de la práctica y supuestos implícitos y explícitos que la fundamentan y le dan sentido. Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos.

Eje de contenidos. Descriptores

La Didáctica como campo de conocimiento

El objeto de estudio de la didáctica. Corrientes didácticas: agenda clásica y nueva agenda. Concepciones de enseñanza. Sujetos del discurso didáctico.

La didáctica como campo de intervención

La transposición didáctica. La clase escolar. La intervención didáctica: planificación de la enseñanza. El conocimiento en la escuela: los contenidos escolares y los propósitos de las prácticas de enseñanza. Construcción metodológica y estrategias de enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las prácticas docentes en el contexto de la institución educativa.

Didáctica y currículum

Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículum. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

Bibliografía básica

Anijovich, R. Mora S. (2010). Estrategias de enseñanza, Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires, Aique.

Camilloni, A. y otros. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

----- (2007). El saber didáctico, Buenos Aires, Paidós.

Chevallard (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado, Buenos Aires, Aique.

Connell, R. (1997). Escuela y justicia Social, Madrid, Morata.

Contreras Domingo, J. D. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica, Madrid, Akal.

Davini, María cristina (2008). Métodos de enseñanza, Bs. As., Paidós.

De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Dussel Inés (2000). El Currículo Escolar, Buenos Aires, Paidós.

Feldman, d. (1999). Ayudar a enseñar, Bs. As., Aique.

Frigerio, G. y Dicker, G. (comps.) (2005). Educar: ese acto político, Buenos Aires, Del estante editorial.

Gentili, P. (comp.) (1997). Cultura, política y currículum, Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Buenos Aires, Losada.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar, Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.

Lundgren, U. (1992). Teoría del Currículum y escolarización, Madrid, Morata.

Sacristán, J G., Pérez Gómez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza, Morata.

Sanjurjo Liliana (2009). Volver a pensar la clase, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Steiman J. (2009). Más didáctica: en la Educación Superior, Miño y Dávila.

Torres J. (2011). Justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar, Madrid, Morata.

▪ **6.2.2.2 Psicología Educativa**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Conocer los grandes núcleos de contenidos y problemas, teóricos, metodológicos, éticos y prácticos, que la Psicología Educativa abarca, y los aportes de diversos marcos conceptuales a la comprensión y resolución de dichos problemas.

Analizar los problemas particulares que presentan los procesos de aprendizaje en los contextos educativos y problematizar su denominación y segmentación.

Favorecer la construcción de conocimientos contextualizados en el área, analizando las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas, reconociendo los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se produce en las prácticas escolares.

Iniciar la apropiación instrumental de estrategias metodológicas de evaluación, investigación e intervención del área psicoeducativa, propendiendo a la articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Psicología y Educación. Psicología educacional y prácticas escolares. Relaciones entre discursos psicológicos y prácticas psico-educativas. Prácticas educativas y procesos de escolarización

Enfoques psicológicos socio-culturales. El dispositivo escolar moderno. Instituciones psicoeducativas, Prácticas educativas y procesos de escolarización. Perspectivas teóricas y enfoques psicológicos socio-culturales. Psicología Genética y Perspectiva cognitiva.

Sujetos de aprendizaje. Concepción contextualista de la situación educativa. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos psicoeducativos y categorías para el análisis y diseño de prácticas educativas.

Problemas y desafíos de la escuela secundaria. Educabilidad, alteridad y diversidad.

Bibliografía básica

Avendaño y Boggino (comps), (2000). La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario, Homo Sapiens.

Benasayag M. y Schmit, G. (2010). Las pasiones tristes, Sufrimiento psíquico y crisis social, Buenos Aires, Siglo XXI.

Baquero, R. y Limón, M. (2001). Introducción a la psicología del aprendizaje escolar, Bernal, UNQ.

Narodowski, M. (1999). Después de clase, Desencantos y desafíos de la escuela actual, Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Baquero R. (1996). Vygotski y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.

Baquero, R. y otros (2008). Construyendo posibilidad, Apropiación y sentido de la experiencia escolar, Rosario, Homo Sapiens.

Castorina, J. A. y Dubrovski, S. (comps.) (2004). Psicología, cultura y educación, Perspectiva desde la obra de Vigotski, Buenos Aires, Noveduc.

Elichiry, N. (2000). Aprendizaje de niños y maestros, Hacia la construcción del sujeto educativo, Buenos Aires, Manantial.

Gatti, A. (2000). Aportes para una definición de aprendizaje, Buenos Aires, Universidad J.F Kennedy (ECAT).

Hernández Rojas, G. (2002). Paradigmas en Psicología de la Educación, Buenos Aires, Paidós.

Pozo, J. I. (1994). Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.

Schlemenson, S. (1998). El aprendizaje: Un encuentro de sentidos, Buenos Aires, Kapelusz.

▪ **6.2.2.3 Sociología de la Educación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene –hoy- la educación para sociedades más democráticas. Posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematizar quiénes son los alumnos que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos sujetos. Tener acceso al conocimiento, o no, es de relevancia política, porque esto tiene implicancia directa con la posición que ocupen los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, hegemonías e ideologías que desde las políticas educativas, económicas, y de desarrollo llevan adelante los Estados y que impactan en la vida de los ciudadanos.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar por ejemplo la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, educación y el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas. Es indudable que la formación teórica es una herramienta para la formación docente, la sociología pretende comprender las relaciones de poder, de clase social y situaciones de conflicto aportando dinamismo al análisis educativo.

Desde el lugar que tiene el docente en la formación de formadores se hace necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen sus alumnos y en los que suceden las transferencias pedagógicas ya que la realidad no es independiente del contexto educativo, es social, económica y política, es decir la educación es histórica se construye socialmente mediante un proceso de producción y reproducción. Es en las instituciones educativas donde se manifiestan características de una parte de la sociedad en esto radica su importancia a la hora de entender el tejido donde se construye la práctica docente. La educación es un campo para disputar el sentido común y la hegemonía cultural.

Desde la sociología de la educación se pretende:

Analizar las representaciones que se han construido en torno a la escuela poniendo especial énfasis en visualizar conflictos, develando relaciones de desigualdad, poder, subjetividades, estigmas, valores y normas que decantan en el aula, pero que son generados más allá del contexto educativo.

Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa, vinculando el análisis con el proceso de formación del profesorado de educación primaria.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Sociología de la educación: campo disciplinar y perspectivas teóricas. Contexto histórico-cultural de surgimiento de la Sociología como ciencia, sus objetos/sujetos de estudio, los métodos.

Sociología Clásica (Durkheim, Marx, Weber). Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales.

Pensamiento sociológico en educación. La educación y la escuela en la sociología de la educación: cuestiones históricas – sociales a partir de su conformación. Preocupaciones actuales.

Los sujetos e instituciones. La crisis de orden, la pérdida de sentido de las instituciones. Socialización y procesos de apropiación institucional. Sociedad y construcción social. La educación y la escolarización como dispositivos de producción de subjetividades.

Procesos de reproducción y producción social – cultural. Sociología política de proyectos educativos. Función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica. La nueva sociología crítica de la educación. Relación de los cuerpos con el poder, normas códigos, libertad, equidad, igualdad.

Prácticas escolares: Escuela y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario, sentido común y conciencia práctica. Problemas socio educativos, exclusión social, pobreza, deserción. El malestar docente.

Bibliografía básica

Arendt, H. (2003). Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península.

Bauman, Z. (2006). Vidas despreciadas. La modernidad y sus parias, Buenos Aires, Paidós.

Baudon. Raymond (1999). Diccionario crítico de la sociología, Buenos Aires, Edicial S A.

Berger, P. y Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.

Boudon, R. (1981). La lógica de lo social, Introducción al análisis sociológico, Madrid, Ediciones RIALP.

Bourdieu. P y Wacquant, L. (2005). Una invitación a una sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, escuela y espacio social, México, Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1995). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Madrid, Siglo XXI.

Brigido, Ana María (2007). Sociología de la Educación, Córdoba, Editorial Brujas.

Dallera, O. (2010). Sociología del sistema educativo, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Dubet, Francois (2003). La escuela: Sociología de la experiencia escolar, Barcelona, Editorial Losada.

Giddens, A. (1993). Sociología, Madrid, Alianza.

Kaplan, C. (2008). La Civilización en Cuestión, Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C (2005). Desigualdad educativa, La naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ 6.2.3.1 Educación y TIC

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Reconocer a la relación entre las TIC y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Concebir a las TIC y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

Reconocer a la relación entre las TIC y el conocimiento como una relación política y culturalmente construida, que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Analizar críticamente la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, en relación con su uso.

Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TIC en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las TIC y los procesos socioculturales. Las TIC y los sujetos: la construcción de la subjetividad. La ciudadanía digital.

Las TIC y la construcción de conocimiento. Aprendizaje colaborativo, aprendizaje social, aprendizaje ubicuo.

Las TIC y el sistema educativo Políticas de inclusión de TIC: normas, programas y proyectos mundiales, latinoamericanos y nacionales.

Currículum, prácticas de enseñanza y las TIC. Enfoques y tendencias de inclusión de tecnologías. Las TIC en las prácticas de la enseñanza: preocupaciones y desafíos. Inclusión genuina y Enseñanza poderosa. Estrategias didácticas. Proyectos educativos con TIC.

Bibliografía básica

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología, Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, Buenos Aires, Manantial.

Burbules, N. y Callister, T. (2001). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías, Barcelona, Granica.

Castells, M. (1997). La era de la información, Tomo I, Madrid, Alianza Editorial.

Castells, M. (2001). La galaxia Internet, Madrid, Plaza y Janés.

De Morales Denis (2010). Mutaciones de lo visible, Comunicación y procesos culturales en la era digital, Buenos Aires, Paidós.

Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (comp) (2011). Educación y Tecnologías: las voces de los CABA, ANSES. Disponible en: <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf> [17/05/2014]

García Canclini, N. (2009). Extranjeros en la tecnología y en la cultura, Buenos Aires, Ariel.

Garner H. y Davies K. (2014). La generación APP, Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital, Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (comp.) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet, Buenos Aires, Amorrortu.

Litwin, E.; Maggio, M. y Lipsman, M (2005). Tecnologías en las aulas, Casos para el análisis, Buenos Aires, Amorrortu.

Maggio M. (2012). Enriquecer la enseñanza, Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad, Buenos Aires, Paidós.

Manso Micaela y otros (2011). Las TIC en las aulas, Experiencias Latinoamericanas, Buenos Aires, Paidós.

Morduchowicz Roxana (2012). Los adolescentes y las redes sociales, La construcción de la identidad juvenil en Internet, Buenos Aires, FCE.

Sagol, C. (2011), El modelo 1 a 1: notas para comenzar. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://arteargentino.educ.ar/manual-modelo1a1.pdf> [17/05/2014]

Sibilia, Paula (2009). La intimidad como espectáculo, Buenos Aires, FCE.

▪ **6.2.3.2 Historia de la Educación Argentina**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. El abordaje de los contenidos en este espacio permitirá comprender como el sistema educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo los distintos proyectos políticos pedagógicos argentino y latinoamericano.

Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en los distintos niveles formativos, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Relacionar los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina en el contexto latinoamericano, en la idea que la definición de los contenidos de enseñanza, métodos, tipos de vínculos docente-estudiante, la concepción de conocimiento, las prácticas institucionales, la valoración del trabajo docente, siempre estuvieron asentadas en alguna definición de la función social asignada a la educación.

Ejes de contenidos, Descriptores

La formación del sistema educativo argentino. Los orígenes del sistema: la educación en la colonia. La consolidación de un proyecto educativo nacional en el marco del Estado oligárquico liberal. La organización del sistema educativo nacional: Ley 1420, Ley Laínez y la Ley Avellaneda.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación en Argentina y el contexto latinoamericano.

- El surgimiento de propuestas alternativas, movimientos reformistas.
- Los inicios del gremialismo docente.
- Formación docente: políticas de formación docente: matrices de origen, propuestas alternativas y reformas educativas.
- Autoritarismo educativo en los golpes militares. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias.
- Procesos, prácticas y discursos educativos en los escenarios latinoamericanos, nacional y regional desde los 80 a la actualidad.

Bibliografía básica

Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia, Los orígenes del magisterio argentino, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Arata, N. y Mariño, M. (2013). La educación en Argentina, Una historia en 12 lecciones, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Braslavsky, C. (1980). La educación argentina (1955-80), El País de los Argentinos, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Carli, S. (2002). Los niños entre los derechos y la política, Peronismo, pedagogía y transformaciones sociales (1945-1955) (Cap VII), En Niñez, pedagogía y política, Bs.As., Miño y Dávila.

Garces, O. y Boom, A. (1996). Historia de la Educación y de la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En: Boom, A. y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder, Miradas desde América Latina, Bs.As., Novedades Educativas.

Narodosky, M. (1996). La utilización de periodizaciones macropolíticas en la Historia de la Educación, Algunos problemas, En: Boom, y Narodosky, M. (comp.) Escuela, historia y poder, Miradas desde América Latina, Bs.As., Novedades Educativas.

Oszlak, O. (1999). La formación del Estado Argentino, Buenos Aires, Planeta.

Pineau, P; Mariño, M; Arata, N y Mercado, B (2006). El principio del fin, Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983), Buenos Aires, Colihue.

Puiggrós, A. (1997). Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, Buenos Aires, Galerna.

----- (2003). Qué pasó en la educación argentina, Breve historia desde la conquista hasta el presente, Buenos Aires, Galerna.

----- (1997). La otra reforma, Desde la educación menemista al fin de siglo, Bs.As., Galerna.

Tedesco, J.C. (1984). Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Teobaldo, M., García, A., Nicoletti, M. (2005). Hoy nos visita el Inspector, Historia e historias de la Inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1992, CEP, Universidad del Comahue.

Novoa, A. (2003). Textos, imágenes, recuerdos, Escrituras de "Nuevas historias de la educación", en: Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry; Pereyra, Miguel (comp.), Historia cultural y educación, Barcelona, Pomares.

▪ **6.2.3.3 Política Educativa y Legislación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.

Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron el sistema educativo argentino en el contexto histórico que las promueve y su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Situar al docente como trabajador de la educación, en pleno conocimiento de sus derechos y las modalidades de inserción en los distintos ámbitos educacionales.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Relación Estado- Educación- Sociedad Civil. Políticas públicas. Rol de Estado. Derecho a la Educación. Principios y concepciones político educativas:

Subsidiariedad de la Educación. Educación como derecho personal “natural”. Principios que sustentan la subsidiariedad. Antecedentes históricos.

Centralidad del Estado: Educación como Derecho Social” y “Bien público”. Principio que sustentan la principalidad. Antecedentes históricos. Las leyes como espacios de lucha y negociación de intereses.

Marco normativo histórico y vigente del sistema educativo argentino.

Organización del gobierno escolar.

Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. en los orígenes del sistema educativo nacional.

Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos. Organización y estructura del Sistema Educativo formal.

Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones.

Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro.

Ley Orgánica de Educación de la provincia de Río Negro N°4.819.

Creación y organización de C.P.E. y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. Regulación del trabajo docente, legislación nacional y provincial. Deberes y derechos. Participación en las decisiones educativas. Organización gremial de los trabajadores. Normativa provincial. Estatuto docente Ley 391, Res.233/98, Res.90/87, Res 100/95. Res1233/92, Res.893/06.

Bibliografía básica

Barco, S. (2008). El Derecho a la Educación, Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina, Buenos Aires, CLACSO.

Cavarozzi, M. (2008). América Latina y la encrucijada democrática de principios del siglo XXI, Conferencia Inaugural, Seminario UNESCO / IPE, Buenos Aires.

Feldfeber, M. (comp) (2009). Autonomía y gobierno de la educación, Perspectivas, antinomias y tensiones, Buenos Aires, Aique.

Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, Archipiélago N° 29, La Epidemia Neoliberal, Barcelona (s/d).

Imen, P. (2005). La escuela pública sitiada, Crítica de la Transformación educativa, Buenos Aires, Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

Maldonado, S. (2003). La educación es un derecho, no es una mercancía y no está a la venta, Revista Apuntes Informativo, UTE, Año 4. Nro. 25.

Marquez, A. D. (1995). La quiebra del Sistema Educativo Argentino: política educacional del neoconservadurismo, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica, Serie Fichas de cátedra, Buenos Aires, OPFYL, UBA.

Rigal, L. (2004). El sentido de educar, Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano, Argentina, Miño y Dávila.

Sader, E. (2008). Refundar el Estado, Posneoliberalismo en América Latina, Buenos Aires, Ediciones CTA-CLACSO, En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/sader/sader.pdf>

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur, Revista Educación & Sociedad. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Southwell, M. (2013). El papel del Estado: esa es la cuestión, 30 años de educación en democracia En: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02sugeridos02.pdf>

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ **6.2.4.1 Educación Sexual Integral**

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj

Total de horas: 32 hs. reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Concebir al género como una construcción social y, desde una política integral de derechos humanos, promover la construcción de prácticas ciudadanas plenas y activas, en el marco de un proyecto político inclusivo e igualitario.

Analizar, a la luz de los nuevos debates teóricos, a la identidad de género, los procesos de identificación, los géneros y sexualidades, rechazando todo dogmatismo y normatividad, en concordancia con el Programa Nacional de la Educación Sexual Integral en la formación de las y los docentes de Nivel Primario.

Aportar, desde el lugar de formadores, herramientas para intervenir en caso de vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en cuestiones vinculadas a los géneros y las sexualidades.

Generar y diseñar intervenciones docentes vinculadas a los géneros y las sexualidades que promuevan la sensibilización y aporten para la equidad y la igualdad de oportunidad.

Ejes de contenidos. Descriptores

Géneros y sexualidades. Conceptos, procesos, desafíos desde una perspectiva socio-histórica-cultural.

Enfoques de educación sexual. Paradigmas, estereotipos, supuestos.

Educación sexual y educación: sentidos, itinerarios y prácticas de aula.

Ley de educación sexual integral. Derechos ciudadanos, implementación y equidad.

Bibliografía básica

Astelarra, J. (coord.) (2007). Género y cohesión social, Madrid, Fundación Carolina.

Bonaccorsi, N. (2003). Políticas públicas de igualdad, Estudio de las políticas públicas de igualdad de oportunidades para las mujeres en Asturias, España (1985-2000), General Roca, Río Negro, Publifadecs Uncoma.

Burín, M. y Bleichmar, E. (1996). Género, psicoanálisis, subjetividad, Buenos Aires, Paidós.

Cevasco, R. (2008). Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación, De la modernidad femenina a la escena educativa, Curso de Posgrado en Psicoanálisis y prácticas educativas, FLACSO.

Consejo Provincial de Educación Provincia de Río Negro (2009). Diseño Curricular de la Formación Docente de Río Negro, Nivel Primario.

Foucault, M. (2002). Historia de la sexualidad I, La voluntad de saber, Buenos Aires, Siglo XXI.

Gallart Perrez, S. y otras (2005). El poder de las mujeres, Comisión La mujer y sus derechos, Asamblea Permanente por los derechos humanos, Fundación Ebert Buenos Aires, A tiempo.

Gemma, N. y Bodelon, E. (comps.) (2009). Género y dominación Críticas feministas del derecho y el poder, Barcelona, Anthropos.

Martínez Lépoez, C. (ed.) (2006). Feminismo, ciencia y transformación social, Granada, Femmae, Universidad de Granada.

Ministerio de Defensa de la Nación (2013). Equidad de género y defensa, Una política en marcha VII, Argentina.

Storani, M. L. y otros. (2002). Hombres públicos, mujeres públicas, Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.

Villa, A. (comp.) (1993). Sexualidad, relaciones de género y de generación, Perspectivas históricas culturales en educación, Buenos Aires, Noveduc.

6.3 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ 6.3.1.1 Sociedad y Espacio

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Construir conceptos básicos de la ciencia geográfica, a partir de los distintos marcos teóricos referenciales y mediante la utilización de fuentes de información específicas de la ciencia.

Analizar la relación entre el espacio, la naturaleza y la sociedad a partir del reconocimiento de su carácter histórico, situado y relacional.

Comprender que el espacio es parte constitutiva y a la vez resultado de complejos procesos sociales, reflexionando sobre los principales problemas espaciales de la sociedad contemporánea desde una perspectiva geográfica. .

Revisar críticamente los conceptos centrales del campo de la Geografía, tomando conciencia de las posibilidades y limitaciones del pensamiento científico en la producción de conocimiento en ciencias sociales en general y en el conocimiento geográfico en particular.

Ejes de contenidos. Descriptores

La Geografía como campo de conocimiento. Perspectiva histórica del pensamiento geográfico.

Campo temático actual. La producción geográfica en la Argentina y en Patagonia.

El espacio como objeto de estudio. Los conceptos fundamentales: espacio, territorio, paisaje, lugar, región, escala. Naturaleza, sociedad y trabajo. Espacio social como constructo sociohistórico. Sistemas de representación del espacio geográfico.

Población, recursos y ambientes. Conceptualizaciones y debates teóricos. Problemáticas actuales y perspectivas futuras. El caso argentino y patagónico.

Espacios, políticas y culturas. Espacios rurales y espacios urbanos. Globalización y diversidad cultural. Lugares y mundo, estados territoriales y organizaciones supranacionales.

Bibliografía básica

Capel, H. y Urteaga, L. (1982). Las Nuevas Geografías, Salvat, Buenos Aires.

Castells, M. (1998). La sociedad red, Alianza, Madrid.

Fernández Caso, María Victoria, Raquel Gurevich (coord.) (2007). Geografía, Nuevos temas, nuevas propuestas, Una temática para su enseñanza, Bs. As., Biblos.

García Canclini, N. (1995). Consumidores y ciudadanos, Conflictos multiculturales de la globalización, Grijalbo, México.

García Ramón, M., Antoni Tulla i Pujol; N., Valdovino P. (1995). Geografía Rural, Madrid, Síntesis.

Gurevich, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos, Una introducción a la enseñanza de la Geografía, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lindón, A., Hiernaux, D. (dir.) (2006). Tratado de Geografía Humana, Barcelona, Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.

Méndez, R. (1997). Geografía Económica, La lógica espacial del capitalismo global, Barcelona, Ariel.

Reboratti, Carlos (1999). Ambiente y Sociedad: conceptos y relaciones, Buenos Aires, Ariel.

Romero, Juan (coord.) (2004). Geografía humana, Barcelona, Ariel.

Sánchez, Joan Eugeni (1992). Geografía Política, Madrid, Síntesis.

Santos, M. (1990). Por una Geografía Nueva, Madrid, Espasa- Calpe.

Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado, Barcelona, Oikos-Tau.

Taylor, Peter (1994). Geografía Política, Economía-mundo, estado-nación y localidad, Madrid, Trama.

▪ **6.3.1.2 Dinámica de los Sistema Naturales**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Analizar el Espacio Geográfico como un todo dialéctico, desde la comprensión de los procesos que se dan en la naturaleza y la relación de los mismos con los procesos sociales.

Abordar las dinámicas físicas de los sistemas naturales considerando los aspectos generales de la Climatología, la Geología, la Geomorfología, la Ecología y las relaciones entre ellos. Atendiendo a que estos temas no son tratados en otros espacios curriculares de la carrera.

Analizar críticamente las acciones que realiza la sociedad sobre la naturaleza en su interfaz productiva y los consecuentes desequilibrios en el funcionamiento de los sistemas naturales.

Definir las escalas de las problemáticas ambientales para poder actuar sobre las mismas desde una perspectiva sustentable y planificada.

Pensar el aula como un espacio que permita planificar el uso democrático y solidario de la naturaleza.

Ejes de contenidos. Descriptores

El Espacio Geográfico y la dinámica de los sistemas naturales.

La Tierra, estructura y dinámica interna. La tierra como un “planeta viviente”

Circulación atmosférica, vientos, iluminación del globo y balance de la radiación terrestre.

Clima y tiempo atmosférico - Humedad atmosférica y precipitaciones.

Recursos naturales y Problemáticas ambientales regionales, nacionales y globales.

Bibliografía básica

Bertalanfy, Ludwin Von (1989). Teoría General de los Sistemas, México, Fondo de cultura económica.

De Jong, Gerardo (2009). Geografía, Método Regional y Planificación, Buenos Aires, Catálogos 2009.

Folguera, A y Spagnulo, M. (2010). De la Tierra y los planetas rocosos, Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Reboratti, Carlos (2000). Ambiente y Sociedad. Buenos Aires. Ariel.

Tarback, E y Lutgens, F. (2005). Ciencias de la Tierra, una introducción a la Geología Física, Madrid, Pearson.

▪ **6.3.1.3 Economía**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Analizar las categorías básicas del saber económico para poder abordarlas como herramientas para la comprensión de las principales problemáticas que analiza esta disciplina.

Abordar los aspectos teóricos más relevantes de la Economía, tales como: microeconomía macroeconomía, el rol del sector público y como también la revisión de las distintas corrientes de pensamiento económico como ideas - fuerza que realizan teorizaciones sobre la riqueza y la conformación de los sistemas económicos en general.

Construir un marco conceptual básico que sirva como andamiaje teórico para el análisis de la relación producción, distribución, consumo y su impacto sobre los procesos históricos y los diferentes espacios geográficos, desde el surgimiento del capitalismo hasta la actualidad.

Lograr que estudiante comprenda la inserción de la Economía en el ámbito de las Ciencias Sociales y sepa analizar con profundidad las interrelaciones existentes con la filosofía, la sociología, la cultura y la política. Iniciar al estudiante en la comprensión de los elementos básicos de la economía como ciencia, sus principales conceptos, sus problemas esenciales, sus herramientas fundamentales y su funcionamiento global, como así también lograr que conozca las escuelas del pensamiento económico.

Ejes de contenidos. Descriptores

El saber económico. Campo de conocimiento y aspectos teóricos más relevantes. La economía como ciencia social. Micro y macroeconomía.

Corrientes de pensamiento económico. Perspectivas históricas y tendencias actuales. Teorización y conformación de los sistemas económicos y financieros.

Producción, distribución y consumo. Impacto sobre procesos históricos y espacios sociales diversos, desde el surgimiento del capitalismo hasta el presente.

Economía, globalización y posmodernidad. La economía mundo. El caso argentino.

Teorizaciones sobre la riqueza. La economía en el espacio económico: situación, problemáticas y perspectivas.

Bibliografía básica

Becker, V. (2007). Economía, Elementos de micro y macroeconomía, Buenos Aires, Mc Graw Hill.

Lajugie, J. (1987). Los sistemas económicos, Buenos Aires, F. C. E.

López, F. y Martínez, A. (1991). Economía al alcance de todos, Ejercicios para el sentido común, México, Harla.

Rodríguez, A. y Rivera Pereyra, C. (1986). Los indicadores económicos, Cuáles son, cómo se elaboran, qué indican, Buenos Aires, Macchi.

Samuelson, P., Nordhaus, W. y Pérez E. (2003). Economía. Buenos Aires, MacGraw-Hill.

Torres López, J. (2008). Economía Política, Madrid, Pirámide.

Perticarari, N. y Hauque, S. (2005). Introducción a la Economía, Editorial La Ley. 2da. Edición.

Rapoport, Mario y colaboradores (2000). Historia Económica Política y Social de la Argentina, Buenos Aires, Macchi.

Roll, E. (1980). Historia de las Doctrinas Económicas, México, FCE.

▪ **6.3.1.4 Historia Social**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Aportar herramientas teóricas y analíticas -provenientes del campo de la historia social- capaces de ayudar en la comprensión de fenómenos recientes, atendiendo a sus orígenes históricos y sus proyecciones hacia el futuro.

Comprender el concepto de cambio social en su complejidad, como base para la apropiación de los contenidos en los espacios de las historias mundiales y americanas.

Interpretar en función de la realidad propia de cada época los objetivos propugnados por los diferentes sectores sociales.

Inferir a partir del desarrollo del capitalismo las relaciones entre las naciones centrales y los países periféricos, y los diferentes cambios que se producen en estas sociedades

Desplegar un esquema básico del desarrollo de la historia universal, que contenga los principios del desarrollo de las fuerzas productivas, las relaciones de producción y las estructuraciones de la sociedad, sus procesos y conflictos; haciendo foco en la historia argentina y el espacio regional patagónico.

Abordar comprensiva y críticamente bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias específicas, incluyendo obras literarias y filmográficas, utilizando estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento.

Ejes de contenidos descriptores

La Historia Social. Campo de conocimiento y conceptos estructurante. Debates historiográficos al interior del campo. El presente como punto de partida para el análisis histórico. Las perspectivas de los sujetos.

La historia social en perspectiva temporal. Sectores sociales, conflictos y cambios sociales.

a) La Sociedad Mercantilista (Siglos XV al XVIII)

b) La Sociedad Industrial I (Etapa de las revoluciones burguesas e industrial 1776-1848)

c) La Sociedad Industrial II (Etapa del apogeo de la burguesía y el desarrollo de la clase obrera 1848-1914).

d) La Sociedad Contemporánea I (Etapa de las guerras mundiales y de la crisis de la sociedad burguesa 1914-1945).

e) La Sociedad Contemporánea II. La Argentina y la Patagonia desde la perspectiva de la historia social.

Bibliografía básica

Beaud, Michel. (1984). Historia del capitalismo, de 1500 a nuestros días, Barcelona, Ariel.

Berthel, L. (1990). Historia de América Latina, Barcelona, Crítica.

Bianchi, S. (2006). Historia Social del Mundo Occidental, Del feudalismo a la sociedad contemporánea, Bernal, UNQ.

De Vries, J. (1979). La economía de Europa en un período de crisis 1600-1750, Madrid, Cátedra. Romero,

José L. (1984). Estudio de la mentalidad burguesa, Madrid, Alianza.

Hobsbawn, E. (1989). La era del Imperio, Madrid, Labor.

Hobsbawn, E. (1995). El siglo XX, Barcelona, Crítica.

Mammarella, G. (1991). Giuseppe: Historia de Europa contemporánea 1945-1990, Barcelona, Ariel.

Romero, Luis Alberto (1994). Breve historia de la Argentina Contemporánea, México, F.C.E.

Sunkel O. y Paz P. (1970). El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo, México, Siglo XXI.

Vilar, P. (1988). Iniciación al vocabulario del análisis histórico, México, Crítica-Grijalbo.

▪ **6.3.1.5 Geografía Social y de la Población**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 2er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Comprender los distintos componentes demográficos y sociales que participan en la construcción espacial.

Comprender los procesos socio-demográficos que intervienen en la construcción del espacio geográfico a partir del estudio de las relaciones que establecen los seres humanos, a través del tiempo, en el seno de las sociedades.

Estas relaciones generan modificaciones y se plasman en el espacio geográfico cambiándolo según el estadio de desarrollo en el que se encuentran.

Es necesaria la aplicación de estudios de casos y el planteo de situaciones problemáticas a partir de la lectura de la realidad social lo que permitirá el análisis y la discusión de los temas actuales de la geografía en relación a los comportamientos demográficos, conflictos y problemáticas sociales.

Interpretar la movilidad geográfica de la población y sus efectos sobre la distribución espacial y las diferenciaciones socio- económicas que implican.

Favorecer el manejo de diversas fuentes de información (escritas y no escritas) que permitirá obtener elementos dinámicos del espacio para el análisis de la realidad socio-demográfica.

Contribuir al análisis, identificación e interpretación de la dinámica socio- espacial, los procesos y los diferentes problemas a los cuales se enfrenta nuestra sociedad. Esto implica un abordaje integrado desde enfoques renovados de la Geografía Humana.

Ejes de contenidos. Descriptores

Geografía de la población: Geografía de la Población en la evolución del pensamiento geográfico.

Principales temas de estudio. Las Fuentes de información. Los Censos de Población. El Sistema de Estadísticas vitales: Características. Principios generales, importancia, estado actual. Los hechos y su certificación. Usos, evaluación y limitaciones.

Distribución de la población: La distribución de la población Las principales causas de la desigual distribución de los hombres. El crecimiento natural y las migraciones. Población urbana y rural, dinámica y desequilibrios.

La composición de la población: La composición por sexo: El índice de masculinidad. Factores que inciden. Composición por edad: su representación gráfica y numérica. Los efectos de la natalidad y la mortalidad en la estructura por edades. Envejecimiento demográfico: Causas y consecuencias. Concepto de Género y perspectivas.

Los movimientos migratorios: Concepto general. Definiciones básicas. Factores específicos de las migraciones: económicos, demográficos y sociales. La medición de los movimientos migratorios. Tipos de migraciones. Migraciones interiores e internacionales. Los grandes períodos de

migraciones. Efectos de los movimientos migratorios. Problemas sociales y económicos resultantes. Los conflictos bélicos y el problema de los refugiados. Políticas migratorias

Bibliografía básica

Arango Vila - Belda, J. (2004). La población mundial, En: Romero, J. (coord.), Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado, Barcelona, Ariel.

Chackiel, J. (2004). La dinámica demográfica en América Latina, Santiago de Chile, CELADE-CEPAL.

Clark, J. (1991). Geografía de la Población, México, Universidad Autónoma de México.

García Ballesteros, A. (1986). La Geografía de la población: Del enfoque regional al pluralismo epistemológico, En Teoría y Práctica de la Geografía, Madrid, Alambra Universidad.

García Ballesteros, A. (1994). La Geografía de la población en el último decenio del siglo XX, En: Estudios Geográficos. LV, 217, Madrid, Centro de Investigaciones sobre economía, la sociedad y el medio (CIESM).

George, P. (1986). Geografía de la Población, Buenos Aires, EUDEBA.

González Pérez, V. (1999). Notas sobre el valor educativo de la Geografía de la Población, En: Investigaciones Geográficas Nº22, Madrid, Universidad de Alicante, Instituto Universitario de Geografía.

Lassonde, L. (1997). Los desafíos de la demografía, México, Fondo de cultura Económica (FCE) - UNAM..

Malgesini, G. (comp.) (1998). Cruzando fronteras, Migraciones en el sistema mundial, Madrid, Critica (Economía).

Rodríguez Vignoli, J. (2002). Distribución territorial de la población de América Latina y el Caribe: tendencias, interpretaciones y desafíos para las políticas públicas, Santiago de Chile, CELADE-CEPAL.

Trewartha, G. (1973). Geografía de la población, Buenos Aires, Editorial Marymar.

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.3.2.1 Los Espacios Urbanos

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Cantidad de horas totales: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Analizar los elementos que comprenden la estructura interna de la ciudad e indagar sobre las teorías del fenómeno urbano.

Identificar las distintas problemáticas urbanas, a fin de analizar las consecuencias socio-territoriales que las mismas generan.

Comprender las consecuencias territoriales que genera el fenómeno urbano en la actualidad, en el marco de la globalización, atendiendo a los distintos procesos que le dieron origen.

Analizar, en perspectiva comparada, las particularidades que presenta el espacio urbano latinoamericano.

Ejes de contenidos: descriptores

La ciudad como producto social. La ciudad como objeto de estudio de la geografía urbana. Los conceptos de ciudad y los diferentes criterios aplicados a su definición. El origen de la ciudad. Características del desarrollo urbano en distintos tipos de sociedades.

La ciudad en el espacio. La morfología urbana y sus componentes. Los agentes sociales productores de la ciudad.

La ciudad actual. La ciudad en el proceso de globalización. Nuevas formas de urbanización: ciudad global. Metrópolis. Megalópolis. Periurbano. Lucha por el espacio. Conflictos. Segregación espacial, desequilibrios y calidad de vida.

La ciudad latinoamericana. El proceso de urbanización en América Latina. Macrocefalia. Metropolización y globalización. Cambios en la conformación espacial. Dinámica socio demográfica de las metrópolis latinoamericanas.

Bibliografía básica

Alderoqui, Silvia y Penchansky, Pompei (2002). Ciudad y ciudadanos, Aportes para la enseñanza del mundo urbano, Buenos Aires, Paidós.

Castells, M (1974). La cuestión urbana, España, Siglo XXI.

De Terán, F (1985) El Problema Urbano, Barcelona, Salvat editores.

Romero, Jorge y otros (2010). Geografía Humana, Madrid, Ariel.

Sassen, Saskia (2003). La ciudad Global. Buenos Aires, Eudeba.

▪ **6.3.2.2 Recursos Naturales y Problemas Ambientales**

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 5 hs

Cantidad de horas totales: 80 hs

Finalidades formativas de la unidad curricular

Comprender la concepción medioambiental desde un enfoque sistémico así como la importancia que posee el contexto socio-territorial para la resolución y toma de decisiones en las distintas problemáticas ambientales y el desarrollo sustentable.

Analizar en forma crítica las formas de valoración económica de los recursos naturales y daños ambientales así como los instrumentos de política ambientales vigentes para contrastarlos con la de paradigmas interdisciplinarios, principalmente con los provenientes de la economía ecológica.

Analizar las formas y estrategias de apropiación de los recursos naturales en América Latina y sus consecuencias sociales, culturales, éticas y educativas, considerando las resistencias y luchas de los pueblos frente a la explotación destructiva que sirve a los intereses del modelo económico imperante.

Desarrollar y aplicar conocimientos vinculados a la educación ambiental poniendo énfasis en la elaboración y puesta en práctica de proyectos pedagógicos ambientales.

Ejes de contenidos: descriptores

Medio ambiente y problemática ambiental. Desafíos para la Geografía en el marco de la sustentabilidad del desarrollo. La visión ambiental del proceso de transformación de la Naturaleza.

Economía y medio ambiente. La problemática de la valoración y asignación de los recursos naturales en el paradigma de la sustentabilidad.

Los problemas y conflictos ambientales derivados de la sobreexplotación de recursos naturales en América Latina y Argentina.

Educación ambiental. Metodologías y propuestas didácticas para el abordaje del medio ambiente en el nivel medio.

Bibliografía básica

Broederlijk, Delen (2008). Territorios y recursos naturales: el saqueo versus el buen vivir, Quito, Ediciones ALAI – Agencia Latinoamericana de Información.

García, Daniela; Priotto, Guillermo. (2009). Educación ambiental, Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental, Unidad de Coordinación de Educación Ambiental, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación, Buenos Aires, Argentina.

Leff, Enrique (2000). Saber Ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder, México, Siglo XXI.

Reboratti, Carlos (2000). Ambiente y sociedad: conceptos y relaciones, Editorial Ariel.

Van Hauwermeiren, Saar (1998). Manual de Economía Ecológica, Programa de Ecología Política, Instituto de Ecología Política.

▪ **6.3.2.3 Teorías Políticas**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 48 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Analizar las principales problemáticas que abordan las ciencias políticas, a partir de la reflexión sobre el poder la sociedad y el Estado con el propósito de construir una base fundamental para iniciarse en la comprensión y el análisis de los procesos políticos.

Comprender tanto histórica como conceptualmente las tradiciones políticas y económicas constitutivas de la modernidad

Apropiarse de un vocabulario específico del campo de las ciencias políticas, adquiriendo la capacidad de uso de una terminología, reglas y condiciones que hacen legítimo su uso.

Adquirir capacidades para la comprensión de los sistemas políticos contemporáneos, la cuestión de la democracia y la manera en la que se institucionaliza el poder.

Analizar los principios de la representación y el diseño histórico de diversos esquemas institucionales de corte contra mayoritario y las reflexiones que plantean el realismo y empirismo de las “democracias” realmente existentes.

Incorporar cuestiones del funcionamiento de los sistemas políticos contemporáneos para su formación como ciudadano o ciudadana y desempeño docente en áreas del civismo.

Abordar comprensiva y críticamente bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias específicas, incluyendo obras literarias y filmográficas, utilizando estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento.

Ejes de contenidos descriptores

El campo de la política. El concepto de lo político y los clásicos del siglo XX. Las ciudadanías: conceptualización y perspectiva histórica.

Los Estados. Los gobiernos. Las ciudadanías. Aspectos teóricos y estudios de caso.

Las tradiciones y los lenguajes políticos. Liberalismos. La construcción política socialista.

Estados y Bienestar. Tradiciones políticas a la derecha. El conservadurismo moderno. Neoliberalismo.

Teoría de la ciudadanía y la democracia. Democracias. Presidencialismo y parlamentarismo.

Mayoría y contra mayorías. La mediación política y los actores sociales.

Bibliografía básica

Anderson, P. (1979). Consideraciones sobre el marxismo occidental, México, Siglo XXI.

Ashford, D. (1986). La aparición de los Estados de Bienestar, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Aznar, L. (et.al) (2006). Política, Cuestiones y problemas, Buenos Aires, Ariel.

Bobbio, N. (1996). El filósofo y la política, México, FCE.

Campins, M. (2007). Sociedad y estado en tiempos de globalización, Buenos Aires, Biblos.

Campione, D. (1999). Estado y sociedad, Algunas reflexiones sobre la política en la Argentina actual, Buenos Aires, EUDEBA.

De Piero, S. (2005). Organizaciones de la sociedad civil: tensiones de una agenda en construcción, Buenos Aires, Paidós.

Dubiel, H. (1993). ¿Qué es neoconservadurismo? Barcelona, Anthropos.

Gargarella, R. (1995). Nos los representantes, Ciepp, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Lanzaro, J. (2001). Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas en América Latina, Buenos Aires, CLACSO.

Lettieri, A. (2004). Seis lecciones de política, Buenos Aires, Prometeo Libros.

O'Donnell, G. (1993). Acerca del estado, la democratización y algunos problemas conceptuales, Buenos Aires, IDES.

Offe, Claus (1991). Contradicciones del Estado de Bienestar, México, Alianza.

Oszlak, O. (2000). Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego, Volumen 2, Buenos Aires, EUDEBA.

Paramio, L. (2010). La socialdemocracia, Buenos Aires, FCE.

Przeworski, A. (2010). Qué esperar de la democracia, Buenos Aires, Siglo XXI.

Rosanvallon, P. (2009). La Legitimidad democrática, Buenos Aires, Manantial.

Svampa, M. (2008). Cambio de época, Movimientos sociales y poder político, Editorial Siglo XXI.

▪ **6.3.2.4 Geografía Argentina**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 2er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Analizar las características espaciales del territorio argentino teniendo en cuenta sus formas naturales y culturales y los grupos sociales que le otorgan dinamismo

Abordar el estudio de la organización del territorio argentino como el resultado objetivo de múltiples variables (actores sociales: públicos y privados)

Explicar cada espacio considerado, a nivel nacional o regional, como un sistema complejo y cambiante a partir de una primera mirada totalizadora

Reconocer los procesos de apropiación, ocupación y construcción del territorio y los actores sociales intervinientes, temáticas relacionadas a la inserción de Argentina en el mercado internacional, circuitos espaciales de producción las nuevas ruralidades y la expansión de la frontera agrícola.

Analizar el rol de la República Argentina en los nuevos espacios que se generan como consecuencia de la globalización de la economía

Criticar la acción modificadora desmedida, sin control o regulaciones que las sociedades ejercen sobre el medio natural; analizar y discutir criterios, políticas y viabilidad de acciones de sustentabilidad ambiental.

Ejes de contenidos. Descriptores

Circuitos Regionales de producción: Circuitos productivos. Concepto. El papel de los agentes económicos y sociales en el territorio. Centro y periferia. Dinámica de los funcionamientos de los circuitos.

Procesos Productivos, Economías regionales y asimetrías territoriales Procesos productivos agropecuarios: Las actividades. El capitalismo globalizado y los espacios rurales en transformación. Los procesos productivos industriales: La estructura industrial argentina su evolución y localización. La reestructuración productiva industrial y su impacto territorial. Los complejos agro-industriales transnacionales

Población y condiciones de vida en la actualidad. Condiciones demográficas de la argentina. Desigual distribución. Estructura de la población. Crecimiento de la población. Las migraciones internas y limítrofes. Las condiciones de vida. Las desigualdades regionales. Las desigualdades urbanas y rurales. Los mercados regionales.

El sistema urbano Argentino y las condiciones de vida en la ciudad. El sistema urbano argentino: Historia del crecimiento urbano. Grandes, medianas y pequeñas ciudades. Las transformaciones urbanas en el periodo neoliberal. Los espacios públicos y privados.

El transporte y su actual organización territorial. Transporte, desarrollo y ordenación del territorio Transporte y comunicación. La red de transporte terrestre. El transporte ferroviario y sus transformaciones. El Estado y el transporte. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Ambiente, recursos y sociedad en la Argentina Relaciones entre sociedad la sociedad y la naturaleza. La oferta ambiental del territorio argentino. Los Recursos suelo, agua y energéticos. Problemas ambientales urbanos y rurales

Bibliografía básica

Centro Editor de América Latina (1982). Atlas total de la República Argentina, Buenos Aires.

Chiozza, E. (1976). El País de los argentinos, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Fernández Caso, Ma. V. Coord (2007). Geografía y territorios en la Transformación, Nuevos temas para pensar la enseñanza, Buenos Aires, Noveduc.

Fernández Caso, Ma. V Gurevich R. Coord. (2007). Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas, Un temario para su enseñanza, Buenos Aires, Biblos.

Reborati, C. (2006). La Argentina rural, entre la modernización y la exclusión, San Pablo, CLACSO.

Roccatagliata, J.A (2008). Argentina, Una visión actual y prospectiva desde la dimensión territorial, Buenos Aires, Emecé.

Rofman, A. (1999). Las economías regionales a fin del siglo XX, Los circuitos del petróleo, del carbón y del azúcar, Buenos Aires, Ed. Ariel.

Rofman, A. (2000). Desarrollo regional y exclusión social, Transformaciones y crisis en Argentina contemporáneas, Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

Rofman, A; Romero, L. (1997). Sistema socio-económico y estructura regional en la Argentina, Buenos Aires, Amorrortu.

▪ **6.3.2.5 Historia Argentina**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 2er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 5 hs reloj

Total de horas: 80 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Analizar el proceso de apropiación y conformación del espacio social colonial, el espacio de frontera y sus complejidades, y la era Independiente hasta el modelo Agro exportador.

Continuar el análisis en sus fases económico-sociales: Modelo de Sustitución de importaciones, Desarrollismo, Crisis 2001, Neoliberalismo y Neodesarrollismokirchnerista.

El reconocimiento crítico de las relaciones entre los procesos, conceptos y dimensiones históricas abordados en clave espacial y geográfica.

Distinguir, observar y relacionar en los diferentes mapas históricos argentinos las dinámicas espaciales y política que le dan identidad a lo largo de nuestra historia.

Observar las rupturas y continuidades que se dan a lo largo del conflictivo período estudiado.

Entender la multiperspectividad y significación que permite la Historia al tratar un tema.

Ejes de contenidos. Descriptores

Caracterización económico -social de las Culturas Originarias de la Argentina. La Frontera como espacio social intercultural.

El origen y el proceso de apropiación de la tierra y la conformación de un espacio social complejo: vaquería-estancia.

La Etapa Independiente: Cambios y continuidades. Conformación de las Economías Regionales detrás de los proyectos Centralistas y Federales.

Los Regionalismos caudillistas y las guerras civiles hasta 1852.

El Proceso de Formación del Estado-Nación (Liberal).

Consolidación del Capitalismo (dependiente) con el Modelo Agro Exportador y las (des)integraciones regionales.

Período de Sustitución de Importaciones – Desarrollismo (1930 – 1976).

Período Neoliberal-Apertura. (1976-2001). El Argentinazo de 2001.

El NeoestatismoKirchnerista. El Conflicto por la Resolución N° 125.

Bibliografía básica

Ameghino, E. A. (1995). El latifundio y la gran propiedad colonial rioplatense, Buenos Aires, Ed. FGC.

Ameghino, E.A. (2004). Trincheras de la Historia, Buenos Aires, Ed. Imago Mundi.

Barski, E. y otro (2005). Historia del Capitalismo Agrario Pampeano, Buenos Aires, Ed Siglo XXI.

Galasso, N. (2011). Las bases del modelo agroexportador, En: El cronista del Bicentenario, Año 1 N° 4.

GASTIAZORO, E. (1986). Historia Argentina, Introducción al Análisis Económico Social, Buenos Aires, Agora.

Oszlak, O. (1997). La Formación del Estado Argentino, Orden, progreso y Organización, Buenos Aires, Planeta.

▪ **6.3.2.6 Didáctica de la Geografía I**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Promover un ámbito de información, reflexión, análisis e interpretación de las dimensiones didácticas-pedagógicas para pensar en la complejidad de la enseñanza de la Geografía en contextos diversos.

Trabajar teórica y prácticamente las múltiples dimensiones que conforman la enseñanza de la Geografía, para la toma de decisiones argumentadas que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo.

Rescatar la importancia de la observación de la cotidianidad a nivel institucional y en el aula de Geografía para lograr desentrañar la multiplicidad de variables que inciden en los procesos de conocimiento escolar.

Interrogarse acerca de los sentidos de la enseñanza de la Geografía, el valor epistemológico y la relevancia social de lo que se enseña, con la intencionalidad de contribuir a la construcción de la conciencia geográfica.

Analizar las “Geografías” enseñadas desde las perspectivas de la Didáctica articuladas con los enfoques del campo disciplinar y curricular desde su dimensión ético política.

Ejes de contenidos. Descriptores

Función social de la Geografía. Qué, por qué y para qué enseñar. Conciencia geográfica y reflexibilidad.

“Geografías” enseñadas. Genealogía de las tradiciones escolares en la enseñanza de la Geografía. Contexto histórico y sentido en disputa.

La construcción metodológica para el aula de Geografía. Concepto, dimensiones y componentes de la construcción metodológica. Problemáticas y desafíos.

Dimensiones de la enseñanza de la Geografía. Dimensiones didácticas y pedagógicas.

Bibliografía básica

Aisenberg, B (1998). Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? En: Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 3.

Aisenberg, B. Alderoqui, S. (comps) (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales, Aportes y reflexiones, Buenos Aires, Paidós.

Alderoqui, S. Penchansky P. (Comp) (2002). Ciudad y Ciudadanos, Aportes para la enseñanza del mundo urbano, Buenos Aires, Paidós.

Cordero, S., Savarzman, J. (2007). Hacer Geografía en la escuela, Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Diseño Curricular de Geografía de la Provincia de Río Negro.

Fernández Caso, M.V, Gurevich, R (Coord.) (2007). Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas, Un temario para su enseñanza, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Fernández Caso, M.V, Gurevich, R (Coord.) (2014). Didáctica de la geografía, Práctica escolares y formación de profesores, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Gurevich, R. (2005). Sociedad y territorios en tiempos contemporáneos, Una introducción a la enseñanza de la geografía, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Insaurralde, M. (coord.) (2008). Ciencias Sociales, Líneas de acción didáctica y perspectiva epistemológica, Buenos Aires, Ed. Noveduc.

Souto Gonzalez, X.M. (1998). Didáctica de la Geografía, Problemas sociales y conocimiento del medio, Barcelona, Ediciones del Serbal.

▪ **6.3.2.7 Sujetos de la Educación Secundaria**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2do año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Reconocer la diversidad de contextos culturales donde se constituye el sujeto y la historia de sus experiencias formativas, sus relaciones como productoras de subjetividad.

Comprender las culturas juveniles desde una perspectiva relacional y plural a partir de categorías como género, clase, etnicidad, identidad, localización, a través del análisis de las posiciones de sujeto.

Analizar como procesos complejos, las relaciones entre las culturas juveniles, los aprendizajes y las instituciones escolares con el propósito de construir propuestas superadoras respecto a los sentidos y la cotidianidad de la cultura escolar contemporánea.

Ejes de contenidos. Descriptores

Sujetos de educación, cultura y aprendizaje. Concepciones, relaciones y desafíos. Perspectiva histórica y panorama actual.

Estado, sujeto social y sujeto educativo. Orden económico-cultural de producción de cultura.

Producción y construcción de significados de los sujetos. Sujetos y géneros.

Identidades adolescentes y culturas juveniles. Procesos y conflictos. Equilibrio y desequilibrio generacional. Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones.

Bibliografía básica

Frigerio G. y Diker G. (2003). Infancias y adolescencias, Teorías y experiencias en el borde, La educación discute la noción de destino, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Margulis M. y otros (2003). Juventud, cultura, sexualidad, La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes en Buenos Aires, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). Cuerpos y Sexualidades, De la normalidad a la disidencia, Buenos Aires, Paidós.

Reguillo Cruz, R. (2004). Emergencia de culturas juveniles, Estrategias del desencanto, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Subirats, M. (1999). Género y Escuela, ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación, Madrid, Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2000). Una escuela para los adolescentes, Reflexiones y propuestas, Buenos Aires, Editorial Losada.

Krichesky, M. (comp.) (2005). Adolescentes e Inclusión Educativa, Buenos Aires, Noveduc/ OEI/UNICEF/SES.

Kaplan, C. (2007). Violencias en plural (Sociología de las violencias en la escuela), Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ 6.3.3.1 Los Espacios Rurales

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 6 horas reloj

Cantidad total de horas: 96 horas reloj

Finalidades formativas de cada unidad curricular

Comprender los procesos de globalización y reestructuración en el contextos rurales y sus impactos en los sujetos, la estructura agraria, la conformación de los mercados rurales y los proyectos de desarrollo rural; a través del análisis de datos censales, la lectura de mapas y gráficos, la interpretación de perspectivas teórico- metodológicas renovadas y material filmográfico; tendiente a la formación de una postura crítica y comprometida acerca de los procesos de acumulación, subordinación, resistencia y persistencia en el mundo de vida rural.

Ejes de contenido: Descriptores

Globalización y reestructuración productiva y social en el agro

Formas de organización de los espacios rurales en Argentina: sujetos, relaciones y procesos sociales

Transformaciones recientes en la organización social de la producción y en el trabajo rural

Los problemas de los espacios rurales latinoamericanos y mundiales

Bibliografía básica

Bendini M., Cavalcanti S., Murmis M. y Tsakoumagkos P. (comps.) (2003). El campo en la sociología actual, Una perspectiva latinoamericana, Buenos Aires, La Colmena.

Lattuada, M. y Neiman, G. (2005). El campo argentino, Crecimiento con exclusión, Buenos Aires, Capital Intelectual.

Reboratti, C. (2007). El espacio rural en América Latina: proceso, actores y territorios, En: Fernández Caso, Victoria y Gurevich, Raquel (coord.) Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas, Buenos Aires, Biblos.

Tadeo, N. (2010). Los espacios rurales en la Argentina actual, Nuevos enfoques y perspectivas de análisis desde la Geografía Rural, Mundo Agrario, volumen 10, Nº 20, Universidad Nacional de La Plata.

Teubal, M. y Rodríguez, J. (2002). Agro y alimentos en la globalización, Una perspectiva crítica, Buenos Aires, La Colmena.

▪ **6.3.3.2 Desarrollo Local y Territorio**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Analizar y caracterizar los distintos enfoques del desarrollo local y sus implicancias territoriales.

Reconocer que la acción de grupos sociales diversos, con valores, intereses e ideas diferentes implica una apropiación material y simbólica del espacio que construye históricamente una identidad del territorio.

Pensar el territorio no como el mero conjunto de elementos y sus localizaciones sino como un sistema complejo, en la multiplicidad de las interrelaciones se reconocen varias dimensiones posibles de análisis: ambientales, políticas, económicas, sociales, etc.

Reflexionar críticamente sobre las posibilidades y limitaciones de las distintas conceptualizaciones sobre el Desarrollo Local para abordar las problemáticas socio-territoriales.

Comprender que las políticas de desarrollo deben ser constituidas partir de factores económicos, sociales, ambientales, institucionales, políticos y culturales que se combinan de forma única en cada localidad, en cada territorio.

Ejes de contenidos. Descriptores

Territorio, Región y Regionalización: Concepto Territorio. Región. Tipos de regiones. Método Regional. Regionalización. Características regionales que particularizan los espacios. Territorios de la globalización

La Organización del Espacio y El Ordenamiento del Territorio: Rural y Urbano. Ordenamiento Territorial, como herramienta de organización de los espacios. Ordenamiento Activo y Pasivo. Ordenamiento como proceso planificado, multidimensional, coordinado, prospectivo y democrático

Desarrollo. Evolución. Distintos modelos de desarrollo. Desarrollo Local. Desarrollo. Desarrollo Vs Crecimiento. Diferentes tipos y expresiones. Desarrollo centrado en las localidades y territorios. Desarrollo endógeno y Regional, Desarrollo Territorial, enfoque socio-territorial. Desarrollo Local. La Globalización y su relación con el Desarrollo a escala Local.

Desarrollo local y Estado: Las políticas de desarrollo Local y el papel de los actores locales. La política de Desarrollo Local. La descentralización y el Desarrollo Local. Las políticas de desarrollo local endógeno. Acciones para el desarrollo económico local. Políticas de fomento a la innovación y conocimiento. Formación de empresas y clústers, promoción de complejos productivos locales y redes productivas con impacto regional.

Bibliografía básica

Arocena, J. (1995). El Desarrollo Local, Un Desafío Contemporáneo, Caracas, Nueva Sociedad-CLAEH.

Arocena, J. (1997). Globalización, integración y desarrollo local, apuntes para la elaboración de un marco conceptual, Revista: Persona y sociedad, Santiago, Chile, ILADES.

Bauman, Z. (2000). La globalización, Consecuencias humanas, Buenos Aires, Fondo de cultura Económica.

Briceño Méndez, Manuel (2006). Del Ordenamiento Territorial a la Organización del Espacio, Instituto de Investigaciones Agropecuarias, Facultad de Cs. Forestales, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Briceño Méndez, Manuel (1993). Espacio y Territorio: una discusión necesaria, Instituto de Investigaciones Agropecuarias, Facultad de Cs. Forestales, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

Carballeda, A. (2002). La intervención en lo social, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Carballeda, Alfredo (2002). La intervención en lo social, Buenos Aires, Ed. Paidós.

Casalis, Alejandro (2011) ¿Qué es el desarrollo local y para qué sirve?, Buenos Aires, CEDEL- Centro de estudios para el desarrollo local.

Deaglio, Mario (2005). Postglobal, Buenos Aires, Ed. Debate.

Rofman, A. (comp) (2006). Universidad y Desarrollo Local, Aprendizajes y desafíos, Buenos Aires, UNGS/Prometeo.

▪ **6.3.3.3 Didáctica de la Geografía II**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Construir una reflexividad crítica que opere sobre la experiencia a partir de conceptos teóricos que permitan problematizar, develar y explicar los distintos componentes interactuantes del sistema didáctico.

Concebir a los docentes y a los estudiantes como sujetos concretos, contextualizados, son intervinientes directos en el acto de enseñanza y en los aprendizajes.

Articular en la enseñanza de la Geografía currículum - práctica curricular, objetos - sujetos de enseñanza y aprendizajes y las dimensiones epistemológicas y metodológicas.

Construir propuestas metodológicas completas que articulen propósitos, selección de contenidos, actividades, materiales didácticos y formas de evaluación, tomando conciencia del sistema de valores e inscripciones implicados para su reflexión crítica.

Ejes de contenidos. Descriptores

La planificación y el programa de contenidos. El diseño de una propuesta para la enseñanza de la Geografía:

Fundamentación, propósitos, selección y secuencia didáctica. Enfoques teóricos y praxis.

Estrategias y materiales para la enseñanza de la Geografía: Formatos y sentidos.

Las Tic y su enseñanza. Las tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras de los aprendizajes. Estrategias didácticas y recursos tecnológicos. La inclusión de recursos digitales en la escuela secundaria. Aula digital, software educativo.

La evaluación y la acreditación en la enseñanza de la Geografía. Modalidades e intencionalidades.

Bibliografía básica

Benejam, P. y Pagés, J. (1998). Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e historia en la educación secundaria, Barcelona, Horsori Editorial.

Bertolini, M. y Langon, M. (2009). Diversidad cultural e interculturalidad, Propuestas didácticas para la problematización y la discusión, Materiales para la construcción de cursos, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Cordero, S., Savarzman, J. (2007). Hacer Geografía en la escuela, Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula, Buenos Aires, Novedades Educativas

Diseño Curricular de Geografía de la Provincia de Río Negro.

Fernández Caso, M.V, Gurevich, R (Coord.) (2007). Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Fernández Caso, M.V, Gurevich, R (Coord.) (2014). Didáctica de la geografía, Práctica escolares y formación de profesores, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Gurevich, R. (2005). Sociedad y territorios en tiempos contemporáneos, Una introducción a la enseñanza de la geografía, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Insaurralde, M. (coord.) (2008). Ciencias Sociales, Líneas de acción didáctica y perspectiva epistemológica, Buenos Aires, Ed. Noveduc.

Souto González, Xosé Manuel (1998). Didáctica de la Geografía, Problemas sociales y conocimiento del medio, Barcelona, Ediciones del Serbal.

▪ **6.3.3.4 Problemáticas Territoriales Mundiales**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas

En un mundo en el que el cálculo geopolítico de los Estados poderosos, la integración económica mundial y las políticas imperialistas tienen mayor incidencia en el desarrollo de los procesos regionales y locales, el espacio curricular Problemáticas Territoriales Mundiales pretende aportar herramientas conceptuales que permitan comprender y explicar dichos fenómenos.

Analizar los procesos de constitución y reconfiguración de territorios del mundo contemporáneo en sus diferentes escalas espaciales como temporales, y en sus dimensiones material y cultural.

Analizar el espacio geográfico como un proceso en permanente transformación, condición y resultado de relaciones sociales geohistóricas.

Ejes descriptores

Nuevo imperialismo o acumulación por desposesión. Políticas neoliberales en el último cuarto del siglo XX y siglo XXI. Imperialismo o globalización, su impacto en los territorios y la sociedad

mundial. Transformaciones geopolíticas internacionales en el siglo XXI: de la Hegemonía de Occidente a un mundo Policéntrico.

La formación de Espacios del Centro y la Periferia, espacios emergentes en busca de la Hegemonía internacional, y las luchas por el control territorial de áreas marginales.

Problemas socio territoriales de Asia, Medio Oriente y África subsahariana.

Bibliografía básica

Blanco, J. (1999). Temas y problemas del mundo contemporáneo, Buenos Aires, Aique.

Harvey David, (2004). El nuevo imperialismo, Buenos Aires, Akal.

Kepel, Gilles; (2000). La yihad, Expansión y declive del islamismo, Barcelona, Península.

Santos, Milton (2000). La naturaleza del espacio, Técnicas y tiempo, Razón y emoción, Barcelona, Ed. Ariel.

Sellier, Jean (2002). Atlas de los pueblos del Asia Meridional y Oriental, Barcelona, Paidós.

▪ **6.3.3.5 Geografía Regional Patagónica**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas

Establecer el planteo de definiciones teóricas sobre el concepto de Geografía Regional, la evolución de los criterios empleados considerando enfoques distintos del concepto región y los criterios geográficos de clasificación, localización y provincias que la componen.

Definir y delimitar la Región Patagónica tanto en el imaginario cultural, como construcción social y como recorte territorial.

Analizar la organización espacial de la Región Patagónica y al proceso de ocupación y puesta en valor a través del tiempo, manteniendo las relaciones espacio - sociedad y ambiente.-

Identificar el marco natural diverso que se integra con cordilleras, montañas, valles y costas, sus distintos paisajes y posibilidades.

Analizar, en relación a la instalación humana, las derivaciones positivas y negativas, los problemas ambientales, la necesidad de redes de comunicación y transporte y las posibilidades de apropiación del paisaje, de su modificación acompañada del desarrollo productivo de las múltiples actividades que caracterizan a la región.

Diferenciar, los distintos circuitos productivos que caracterizan a la región, su evolución, y proyecciones regionales en la Argentina, Latinoamérica y el mundo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Criterios geográficos de clasificación, regionalización y planificación regional de la Patagonia.

Distinción del Marco natural: Relieves diversos, geología y modelado, clima, sistemas hidrológicos, ríos, lagos y glaciares. La costa y el frente marítimo. Ambientes diferenciados: valles, meseta, costa, montaña su relación con el tipo de ocupación del espacio. Características de la eco región Patagonia. Lucha por la biodiversidad y el sostenimiento del territorio.

Identificación de las principales problemáticas derivadas del proceso de poblamiento, la tenencia de la tierra y de las actividades económicas de la región y los de circuitos de producción , sus actores involucrados, procesos e impacto espacial..

La disposición de agua en la Región Los ríos Patagónicos .Los espacios regados: fruticultura en los valles. Obras energéticas y de aprovisionamiento de agua. La bioceanidad: conectando océanos con rutas, ferrocarriles y puertos.

Bibliografía básica

Ayala D. y Cabral R. (2012). Bioceanidad: una estrategia integracionista, En: La Práctica espacial de la Integración Regional, Desafíos Pendientes, Laurín Alicia, UNCO.

Bandieri S. (2011). Historia de la Patagonia, Buenos Aires, Ed Sudamericana.

Benedetti A. (2008). Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino de CONICET, Universidad Nacional de Jujuy y Universidad de Buenos Aires, En: Scripta Nova revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XIII, núm. 286, Cuadernos Críticos de Geografía Humana.

Blanco G. (2012). El paisaje patagónico en el cambio de siglo: tierra, ganado y productores en el avance de la frontera productiva, Anuario digital N°3, Escuela de Historia, UNR.

Bondel C. (2004) La Patagonia y el imaginario geográfico ¿solo una cuestión de mapas?, IGEPAT, Párrafos Geográficos, Año III N°3.

6.3.4. CUARTO AÑO

▪ 6.3.4.1 Sistemas de Información Geográfica (SIG)

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj

Cantidad de horas totales: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Construir un marco analítico y conceptual desde la cartografía temática y los sistemas de información geográfica para el diseño de propuestas pedagógicas innovadoras en Geografía con TICs.

Adquirir habilidades en el manejo de datos geográficos y comprensión de los conceptos involucrados en esta cuestión.

Adquirir destreza y habilidad en el manejo de los programas Quantum GIS y en la elaboración de la cartografía propia.

Promover el trabajo en red y colaborativo, la discusión y el intercambio entre pares la autonomía de los estudiantes y el rol del docente como orientador y facilitador del trabajo.

Ejes de contenidos: descriptores

Cartografía, geodesia y topografía. Clasificación y tipo de mapas. Cartas topográficas, náuticas y aeronáuticas. Escalas: tipos y problemas. Coordenadas Geográficas, Gauss Kruger. Latitud y Latitud. Sistemas de referencia geográfica. Datum. Tipos de proyecciones cartográficas. Sistema de proyección de Argentina: Gauss-Kruger. Identificación y denominación de cartas topográficas. Sistema de representación del relieve: altimetría, curvas de Nivel, cotas y pendientes. Signos cartográficos: tipos y clasificación. Diseño y elaboración de cartografía. Sistema de posicionamiento global (GPS). Diseño asistido por computador (CAD). Teledetección.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sistemas de Información Geográfica (SIG). Tipos de datos geográficos. Tipos de representación (vector / raster). Uso del programa Quantum SIG. Digitalización de mapas. Entrada, organización y manejo de datos. Análisis de datos y modelamiento. Visualización, representación e interpretación de resultados. Combinación, superposición e interpolación de datos geográficos. Aplicaciones prácticas.

Bibliografía básica

Buzai G. (2008). Sistemas de Información Geográfica (SIG) y Cartografía Temática, Buenos Aires, Lugar Editorial.

Buzai G. (Dir.), Baxendale C., Principi N., Cruz M., Cacace G., Caloni N., Humacata L., Mora J. y Paso Viola F. (2013). Sistemas de Información Geográfica (SIG): Teoría y aplicación, Luján, Universidad Nacional de Luján.

Chuvieco Salinero, E. (1996). Fundamentos de Teledetección espacial, 3ª Edición, Madrid, Rialp.

Robinson, A.H., Sale, R.D., Morrison, J.L. y Muerhcke, P.C. (1987). Elementos de Cartografía (3ª Edición), Ed. Omega.

▪ **6.3.4.2 Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3hs

Total de horas: 48hs

Finalidades formativas

La unidad curricular Problemáticas Socioeducativas en la educación secundaria tiene la intencionalidad de contribuir a la configuración de un espacio de reflexión de problemáticas relevantes en los contextos institucionales particulares del nivel. Requieren de abordajes que profundicen la construcción de competencias docentes para su intervención y acompañamiento. En este sentido definimos dos ejes posibles de contenidos que tienen unidad en sí mismos y que también se vinculan entre sí como abordajes complejos. Las problemáticas socioeducativas definidas se plantean como desarrollos a profundizar que articula con contenidos abordados en las unidades curriculares de los tres campos desde donde se recuperan los desarrollos teóricos para su análisis y profundización en los contextos que se producen.

Eje de contenidos sugeridos

Inclusión Educativa. La construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares. Las trayectorias educativas. Legitimidad y resistencias en torno a la inclusión de determinados sujetos sociales al sistema educativo. Articulación de la escuela secundaria con los equipos de apoyo a la inclusión

La escuela secundaria como dispositivo escolar. Los formatos escolares. La institución educativa en contexto. Convivencia, conflictos y vínculos escolares. La diversidad pensada como una experiencia ética y subjetiva. El lugar de la ética en la formación docente. La configuración de la práctica docente en los nuevos formatos.

Bibliografía básica

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista, En: Cuadernos de pesquisa, v. 34, n. 122, Sao Paulo, Fundação Carlos Chagas.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha, Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas, En: Cuaderno de Pedagogía, Rosario, Año 4 N°7, Rosario, Ed. Bordes.

Kaplan, C. (2006.). La inclusión como posibilidad, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación, Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, Tomo 1 y 2, Abril 2014.

Rosato, A. (et.al) (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad, Desnaturalizar el déficit, Buenos Aires, Noveduc.

Terigi, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares, Conferencia La Pampa.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación, Revista Educación y Pedagogía, Vol. 22, N° 56.

----- (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar, A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, Política y Sociedad, Vol. 47, N° 1.

Normativas:

Resolución N° 3438/11. Lineamientos para la inclusión de los alumnos con discapacidad en el nivel inicial, primario y secundario. Río Negro.

Resolución CFE N°174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje, las trayectorias escolares.

Ley Orgánica de Educación N°4.819/12. Río Negro.

Resolución CFE N° 122/10. Anexo 1. Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes.

Resolución N° 35/13. Ministerio de la Educación Derechos Humanos. Río Negro.

▪ **6.3.4.3 Problemáticas Territoriales Latinoamericanas**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año 2do cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 6 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Analizar la dinámica territorial latinoamericana y abordar sus problemáticas territoriales desde una perspectiva crítica, confrontando teorías y metodologías, vinculando los hechos con los procesos, construyendo nuevos conocimientos.

Comprender el espacio geográfico latinoamericano como producto de una construcción histórica y social, posible de analizarse desde diferentes dimensiones (económicas, políticas, sociales, culturales).

Posibilitar la transversalidad de los contenidos y el interjuego de escalas de análisis para interpretar de manera compleja la conformación del espacio geográfico latinoamericano.

Propiciar la reflexión permanente acerca de las problemáticas territoriales latinoamericanas, lugares de intercambios y confrontación donde exista la necesidad de problematizar la realidad social y lleve a una reflexión crítica junto a una reelaboración del conocimiento.

Plantear situaciones de mini-clases y talleres debates para que los alumnos se integren como futuros profesores.

Ejes de contenidos: descriptores

¿Integración o fragmentación del espacio latinoamericano? Procesos de integración, alianzas y liderazgos regionales de Latinoamérica. Integración económica y competitividad internacional. El desarrollo en América Latina: Estados superficiales y desigualdades profundas. Prevención de conflictos.

Organización del espacio urbano y rural en América Latina. Nuevos espacios urbanos y dinámica actual de los territorios rurales. La nueva violencia urbana de América Latina. Ciudad, sistemas urbanos, metamorfosis metropolitana y globalización en América Latina. Segregación social y residencial en la ciudad latinoamericana. Dimensiones territoriales del desarrollo rural.

Modernización y transformación agraria. Nuevas ruralidades, la nueva frontera agraria. Movimientos campesinos y las reformas agrarias.

La desterritorialización y reterritorialización del espacio geográfico latinoamericano. Conflictos bélicos, fronterizos y limítrofes en América Latina. La cuestión territorial de los pueblos indígenas en la perspectiva latinoamericana. Violencia y género, el hambre, la desnutrición y la pobreza en América Latina. La inmigración y los refugiados, estudio de caso: Colombia. La permeabilidad de las fronteras entre estados. Cuba y el bloqueo de Estados Unidos. El Narcotráfico en México y Colombia. Instalación de bases militares norteamericanas en América Latina.

Bibliografía básica

De Monserrat Llairo, M. y Del Acebo Ibañez, E. (2012). Los desafíos de América Latina para el siglo XXI, Integración, desarrollo y globalización, Primera edición, Buenos Aires, Editorial Claridad.

Dominguez, J. (comp.)(2003). Conflictos territoriales y democracia en América Latina, Buenos Aires, Siglo XXI.

Filgueira, F. (2009). El desarrollo maniatado en América Latina: estados superficiales y desigualdades profundas, Primera edición, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.

Lagos R. (comp.) (2008). América Latina: ¿integración o fragmentación?, Buenos Aires, Edhasa.

Serbin, A. (Coord.) (2007). Paz, conflicto y sociedad civil en América Latina y el Caribe, Primera edición, Buenos Aires, Ediciones CRIES.

6.4. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

El Campo de la Práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y remite a la Formación en la Práctica Profesional.

La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación secundaria tanto jóvenes como adultos. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros Campos de la Formación General y Específica con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y formación en la práctica de la enseñanza de la Física.

Definimos núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo durante los cuatro años, el cual está caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, b) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y c) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que

requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el Campo de la Práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, formadoras de hábitos profesionales.

En el Campo de la Práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores en ese proceso. La relación entre Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, las culturas institucionales y los saberes, enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la Formación de la Práctica Profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Instituciones Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención de los mismos para su transformación.

El Campo de la Práctica se organiza en cuatro unidades curriculares que resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros Campos de la Formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Instituciones Sociales - Escuelas Asociadas/Instituto Formador). En cada Unidad curricular; Práctica I, II, III y IV se desarrollan: Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos. Estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del Campo de la Práctica Profesional. Los formatos mencionados anteriormente se caracterizan de la siguiente manera:

- **Taller:** está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos meta-cognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación para el análisis.

- **Trabajo de Campo:** formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde los marcos conceptuales. Las particularidades de la práctica situada, se ven interpeladas por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. En este sentido, es importante la apropiación de herramientas procedimentales como observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información. Además será el ámbito de intervención de experiencias pedagógicas, institucionales, áulicas y de enseñanza.

- **Ateneo:** espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en el nivel para el que se forma. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, docentes de las disciplinas y expertos. La instancia que se propone para Práctica III y/o IV potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión a situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **Taller Integrador/interdisciplinar:** espacio en el que se transversalizan temas y/o problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza en el nivel. Estas son definidas por los sujetos que participan en cada año de la Práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. A partir de segundo a cuarto año el docente co-formador de la institución asociada, participa en este espacio en el proceso de formación.

- **Tutorías:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los estudiantes y los tutores, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción con el objeto de reconocerlas para su mejora en las intervenciones.

PRIMER AÑO

▪ **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I**

Eje: “Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (32hs); Taller Integrador (10hs).

Total de horas: 106 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

La Unidad Curricular de la Práctica I, inicia a los estudiantes en la primera inserción en Instituciones Socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del "ser docente". Comprender los contextos socio- institucional y los rasgos que lo particularizan para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Promover la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan la comprensión de los contextos socio- institucional en los que se realizan las prácticas docentes en sentido amplio y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en distintos contextos, ámbitos y modalidades de la Escuela Secundaria. Aspira desarrollar la capacidad para la problematización de las prácticas educativas y de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las

trayectorias personales y escolares que las interpelan. Se plantea la escritura del diario de formación como herramienta metodológica que posibilite al estudiante la documentación de su propio proceso formativo, y las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional.

Núcleo de Contenidos Descriptores:

Formación, Práctica Docente e Investigación. Modelos de docencia. Recuperación histórica de la docencia en el Nivel.

Prácticas Sociales, Institucionales y de Enseñanza. Representaciones sociales acerca del ser docente. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen.

La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos: La educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas.

Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la Investigación Socio-antropológica, la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. El diario de Formación.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular se sugiere: actividades en el IFDC a través de: Taller de Práctica 2 hs. semanales (64 hs. anuales), encuentros bimestrales de dos horas de un Taller Integrador distribuidas en función de las definiciones institucionales y Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (32 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en Práctica I propone la primera inserción en las instituciones asociadas. El objeto es iniciar a los estudiantes en conocer y comprender las instituciones en su contexto. Esta tarea requiere del aprendizaje de herramientas metodológicas que proporcionen rigurosidad a la información recabada. Las observaciones participantes, entrevistas y el registro de situaciones de la vida cotidiana de las instituciones; (rutinas-actividades institucionales-de extensión a la comunidad-) son algunas de las herramientas a aprender. Además de actividades en las instituciones formales pueden pensarse otras experiencias formativas en instituciones no escolares.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Los datos construidos se constituyen en insumos para el análisis la discusión, la contratación de marcos teóricos que posibilitan la reflexión compartida entre los diferentes sujetos; estudiantes y docentes de diferentes disciplinas. Promoviendo la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares para la producción de informes. Se sugiere la participación de: Antropología, Filosofía, Pedagogía.

Bibliografía Básica:

Alliaud, Andrea; Duscharzky, Laura (comp.) (2003). Maestros: formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.

Achilli, L. E. (2000). Investigación y formación docente, Rosario, Laborde Editor.

Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar, Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego, Buenos Aires, Ediciones Troquel.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación, 1ª edición, Buenos Aires, Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Ediciones Novedades Educativas, Paidós.

Filloux, J. (2004). Intersubjetividad y formación, Bs.As., Ediciones Novedades Educativas.

Guber Rosana: "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 2 <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>

Larrosa, J. (Ed.) (1995). Escuela, Poder y Subjetivación, Madrid, La Piqueta.

Mc. Ewan, H. & Egan, K (Comp.) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.

Rockwell E. (2011). La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos, Bs. As., Paidós.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

Urbano C. y Yuni J. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela, Investigación etnográfica e investigación-acción, Córdoba, Editorial Brujas.

Wittrock, M.C. (1989). La investigación de la enseñanza I, Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.

SEGUNDO AÑO:

▪ **6.4.2 Unidad Curricular: Práctica Docente II.**

Eje: “La historia, organización y dinámica de las instituciones de educación secundaria.”

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (48hs); Taller Integrador (16hs).

Total de horas: 128 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

Esta Unidad Curricular profundiza el abordaje de las Instituciones Educativas del Nivel Medio su historia y rasgos que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que los sujetos sostienen a través de la cultura institucional para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual. Favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas. La caracterización organizativa cultural-social-pedagógica de las Instituciones Asociadas y el relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. Se sugiere para el trabajo de Campo un acercamiento a aspectos organizacionales y de la micro-política institucional. Los ámbitos de intervención comprenden instituciones de Nivel Secundario de distintas modalidades y contextos. El Análisis y conocimiento de los niveles curriculares. Comprender las Instituciones

Educativas del Nivel Secundario, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana. Favorecer el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza en la educación secundaria, desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular. Conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone realizar prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las Instituciones Asociadas. Participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezca procesos de formación intersubjetiva y meta-cognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Historias Institucionales. Lectura micro política institucional. Relaciones de Poder/conflicto y negociación. Las Instituciones educativas conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional

La Institución como espacio de circulación de saberes. La autoridad pedagógica el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción del currículo: nacional, jurisdiccional e institucional. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos.

Abordaje Institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular Práctica Docente II se definen: actividades en el IFDC, 2hs. de Taller de la Práctica, (64 hs. anuales) encuentros de Taller Integrador (16 hs. anuales) distribuidas bimestral/trimestralmente en función de las definiciones institucionales. Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (48 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos, muestras, feria de ciencias, salidas didácticas, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas con parejas pedagógica, docentes del aula y profesores de la disciplina. Se prioriza la inserción de los estudiantes a través de ayudantías y trabajo colaborativo en todas las instancias previendo un acompañamiento permanente in situ de las tareas que realiza un docente cotidianamente.

El Taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Psicología Educacional, Sujetos de la Educación Secundaria, Sociología de la Educación. Los otros espacios curriculares del Campo de la Formación Específica del segundo año están sujetos a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

Bibliografía Básica:

- Anijovich, R y otros (2009). Transitar la formación pedagógica, Dispositivos y estrategias, Bs. As, Paidós.
- Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007). Las formas de lo escolar, Buenos Aires, CEM del estante editorial.
- Belgich Horacio (2006). Orden y Desorden escolar, Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- Bolivar, A. (1995). El conocimiento de la enseñanza, Epistemología de la investigación del curriculum, FORCE, Universidad de Granada.
- Butelman, I. (comp.) (1996). Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación, Buenos Aires, Paidós.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001). Estudiar las prácticas, Perspectivas sobre actividad y contexto, Buenos Aires, Amorrortu.
- Fernández, L. (1994). Instituciones educativas, Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Buenos Aires, Paidós.
- (1998), El análisis de lo institucional en la escuela, Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio G., y otros (1996). Las Instituciones Educativas Cara y Ceca, Buenos Aires, Troquel.
- Medina Rivilla, Antonio (2005). Didáctica General, Madrid, Ed. Pearson.
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela, Exploraciones sobre lo ya sabido, Rosario, Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M. (1994). Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar, Málaga, Aljibe.
- (1999). Para comprender las organizaciones educativas, Málaga, Aljibe.
- Woods P. (1986). La escuela por dentro, Barcelona, Paidós.
- (1989). Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación, Bs. As., Paidós.

TERCER AÑO:

▪ **6.4.3 Unidad Curricular: Práctica Docente III.**

Eje: “Prácticas de enseñanza contextuadas”

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64hs); Trabajo de Campo (60hs); Taller Integrador (16hs); Ateneos/Tutorías (10hs).

Total de horas: 150 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

En esta Unidad Curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva. Acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar Geografía en los ciclos del Nivel Secundario. Valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Bloque de Contenidos. Descriptores:

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula en la enseñanza de la Geografía. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los momentos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación-Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular de la Práctica III, se define: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs. anuales y Taller Integrador 16 hs. anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs. anuales). Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos (10 hs.). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior de la Unidad Curricular, los mismos deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en Práctica III propone la inserción institucional a través de: observaciones, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención institucional/ áulica en los ciclos

de la Educación Secundaria. Actividades que requieran producciones individuales de intervenciones de enseñanza y aprendizaje. Prácticas de evaluación en el aula, actividades colectivas de planificación y desempeño de tareas institucionales como tutorías de apoyo a las trayectorias de los estudiantes, feria de ciencias-proyectos institucionales y/o de extensión comunitaria. Instancias que requieren el desarrollo de una mayor autonomía en las producciones, toma de decisiones y desempeños como docentes.

El taller Integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de la Geografía en los ciclos de la Educación Secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, formadores especialistas en la Enseñanza, Sujetos, Didáctica de la Geografía I y II, Las TIC y la enseñanza otros espacios curriculares de la Formación específica del tercer año están sujetos a participar según las realidades institucionales/temáticas a abordar.

Bibliografía Básica:

- Alonso T. y Sanjurjo L. (2008). Didáctica para profesores de a pie, Rosario, Homo Sapiens.
- Aran, P. (1998). Materiales Curriculares, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.
- Bixio, C. (2004). Cómo planificar y evaluar en el aula, Rosario, Homo Sapiens.
- Camilloni A, Davini M, Edelstein G, Litwin E, Souto M, Barco M. (1998). Corrientes didácticas contemporáneas, Bs. As., Paidós.
- Gvirtz S. y Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente, Currículo y enseñanza, Bs. As., Aique.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000). Textos para repensar el día a día escolar, Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992). La vida en las aulas, Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1997). Las Configuraciones Didácticas, Una nueva agenda para la Enseñanza Superior, Buenos Aires, Paidós.
- (2008). El oficio de enseñar, Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar, en: Revista Infancia y Aprendizaje Nº50, España.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.
- Terigi, F. (1999). Currículum, Buenos Aires, Santillana.
- Wasermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu.

CUARTO AÑO

▪ 6.4.4 Unidad Curricular: Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica.

Eje: “La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular”.

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica IV (64hs); Trabajo de Campo. (152hs); Taller Integrador- Interdisciplinar (20hs); Ateneos y Tutorías (20hs).

Total de horas: 256 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos apprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales, y las experiencias pedagógico-didácticas de inserción progresiva en terreno en cada unidad curricular de la práctica. La Residencia se constituye en el período en el que el residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las Instituciones Asociadas y el IFDC. La práctica profesional en las Instituciones Asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional. Requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextualizados y personales que promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Considerar la Residencia como ámbito de acompañamiento a los residentes desde los profesores co-formadores, formadores del IFDC pares y profesores de práctica en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa. Organizar la experiencia de Residencia en el Ciclo Básico y Orientado de la Educación Secundaria.

Eje de contenidos. Descriptores:

La Enseñanza de la Geografía en los diferentes ciclos, ámbitos, modalidades de la Educación Secundaria. El Diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextualizada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. La tarea docente en la Educación Secundaria y el compromiso con la educación de los jóvenes y adultos.

El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextualizada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la Unidad Curricular Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica se sugieren actividades en el IFDC a través del Taller de Prácticas (64 hs. anuales) y el Taller Integrador-Interdisciplinar (20 hs. anuales), Trabajo de Campo en las Instituciones (152 hs. anuales). Se propone además incorporar espacios de Tutorías y Ateneos (20hs.). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del Campo de la Práctica deben articularse entre sí y con

otros espacios curriculares a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta Unidad Curricular.

El trabajo de Campo en Práctica IV propone la inserción institucional a través de observaciones, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos personales en los ciclos de la Educación Secundaria. Elaboración de proyectos de intervención disciplinares e interdisciplinares a nivel de la clase y/o que requieran abordajes de problemáticas institucionales.

El Taller Integrador-Interdisciplinar coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de la Geografía en los dos ciclos de la Educación Secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de formadores especialistas en: la Enseñanza, Sujetos, Didáctica de la Geografía I y II; de otros espacios curriculares de la Formación específica y los co-formadores. Se propone trabajar en la reconstrucción de la experiencia formativa a través de las crónicas e intercambios con los sujetos involucrados.

Se promueve la puesta en marcha de Ateneos para analizar casos referidos a la enseñanza de la Geografía en la Educación Secundaria.

Bibliografía Básica:

Alliaud, A. (2010). La formación en y para la práctica profesional, Conferencia, Documento, INFD.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar, en: Revista IICE, Año IX, Nº 17, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Edelstein, G. (coord.) (2008). Prácticas y residencias, Memoria, experiencias y horizontes II, Córdoba, Brujas.

----- (coord.) (2010). Prácticas y residencias, Memoria, experiencia, horizontes IV, Córdoba, Ed. Brujas.

Felman, D. (2011). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica, M.E.C.T., Documento INFD.

McEwan, H. y Egan, K. (comps) (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Bs. As., Amorrortu.

Jackson, P. (1999). Enseñanzas implícitas, Buenos Aires, Amorrortu.

Pérez Gómez, A. (coord.) (2010). Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria, Barcelona, Graó.

Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes, Reflexión y acción en el aula, Rosario, Homo Sapiens.

Satulovsky, S (2009). Tutorías: Un modelo para armar y desarmar, La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria, Buenos Aires, NOVEDUC.

Souto, M. (1993). Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires, Miño y Dávila.

