

DISEÑO CURRICULAR

Profesorado de Educación Superior en Historia

Índice	Pág.
Formación Docente Continua en la Provincia de Río Negro	5
1. Fundamentación General	8
1.1. Acerca de la Sociedad	8
1.2. Acerca del Sujeto	10
1.3. Acerca del Conocimiento	11
1.4. Acerca del Curriculum	12
1.5. Acerca de la Enseñanza	14
1.6. Acerca del Aprendizaje	16
1.7. Consideraciones Metodológicas	17
1.8. Acerca de la Evaluación	18
2. Fundamentación de la Estructura Académica	20
2.1. Acerca de las Ciencias Sociales	20
2.2. Acerca de la Historia	23
2.3. Acerca del Tronco Común	24
3. Organización del Curriculum	25
3.1. Campos de conocimiento	25
3.1.1. Peso relativo de los tres campos de conocimiento	26
3.2. Unidades curriculares	26
3.2.1. Unidades curriculares según campos de la Formación	28
3.3. Régimen de cursado	30
4. Propósitos del Plan de Estudios	30
5. Acerca del Profesorado en Educación Secundaria en Historia	31
5.1. Titulación	31
5.2. Mapa Curricular	31
5.3. Planilla de distribución de unidades curriculares	32
5.4. Planilla de porcentajes de distribución de los tres campos de conocimiento	34
6. Componentes básicos de las unidades curriculares por Campo de la Formación	35
6.1. Formatos	35
6.2. Orientaciones para la selección de contenidos	35
6.3. Lineamientos de acreditación	35
6.4. Bibliografía	36
7. Desarrollo de cada unidad curricular del Plan de Estudios por Campo de Formación	36
7.1. Formación General	36

7.1.1. Filosofía	36
7.1.2. Pedagogía	38
7.1.3. Psicología Educativa	39
7.1.4. Culturas Juveniles	41
7.1.5. Política y Legislación Educativa	42
7.1.6. Historia de la Educación Argentina	44
7.1.7. Didáctica General	45
7.1.8. Sociología de la Educación	47
7.1.9. Las TIC y la Enseñanza	48
7.1.10. Antropología de la Educación	50
7.1.11. Educación Política	51
7.2. Formación Específica	52
7.2.1. Sociedad y Espacio	52
7.2.2. Historia Social	53
7.2.3. Historia Mundial I	54
7.2.4. Fundamentos de Economía	55
7.2.5. Historia Mundial II	56
7.2.6. Historia Americana I	57
7.2.7. Teoría Política	59
7.2.8. Historia Mundial III	60
7.2.9. Historia Argentina I	61
7.2.10. Epistemología de las Ciencias Sociales	62
7.2.11. Historia Americana II	63
7.2.12. Historia Argentina II	64
7.2.13. Historia Americana III	65
7.2.14. Didáctica de las Ciencias Sociales	67
7.2.15. Historia Regional Patagónica	68
7.2.16. Historia Argentina III	70
7.2.17. Historia Mundial IV	71
7.2.18. Investigación Histórica	72
7.3. Formación de la Práctica Profesional	74
7.3.1. Taller de Experiencias Educativas No Formales	74
7.3.2. Introducción al Trabajo Docente	76
7.3.3. Investigación Educativa	77
7.3.4. Didáctica de la Historia en la Educación Secundaria	78
7.3.5. Materiales Curriculares	80
7.3.6. Práctica Docente	82
8. Régimen de correlatividades	83
9. Acerca del Profesorado de Educación Superior en Historia	85
9.1. Presentación	85
9.2. Titulación	86
9.3. Planilla de distribución de unidades curriculares y sus respectivas	86

cargas horarias por cuatrimestre	
10. Desarrollo de cada unidad curricular por Campo de Formación	87
10.1 Formación Específica	87
10.1.1. Didáctica de Educación Superior	87
10.1.2. Procesos Históricos Contemporáneos	99
10.1.3. Investigación en Historia reciente	90
10.1.4. Idioma: Inglés	92
10.1.5 Didáctica de la Historia en Educación Superior	93
10.2 Práctica Profesional	95
10.2.1. Práctica Docente en Educación Superior	95
11. Régimen de Correlatividades	97

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

Historia y circunstancia actual de la Formación Docente en la provincia de Río Negro

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y 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 la Ley N° 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década del ochenta los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos son los existentes, su localización y el año de su creación¹:

- 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) y anexo Catriel
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)
- 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) y anexo Río Colorado
- Instituto de Formación Docente de Sierra Grande (2012)

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 del autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contratación 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.

¹ También fueron creados el Instituto Superior de Formación Docente de Río Colorado (1976), Instituto Superior de Formación Docente de Catriel y el Instituto Superior de Formación Docente de Ing. Jacobacci.

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

En términos generales podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional” (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, etc.).

Las representaciones vigentes de esa época en torno a lo educativo, expresan una 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 – para 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 el Nivel Superior 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 N° 2288/ 88 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente; ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la Provincia N° 2444/ 91, referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Art. 8º, 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 N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y la 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 los docentes, graduados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

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.

La actual Ley Orgánica de Educación Provincial N° 4819/ 12- enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206/ 06- asigna a los Institutos funciones en los campos de 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.

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

Formación Inicial

- Profesorado en Educación Primaria (S. C. Bariloche y Anexo Catriel, Luis Beltrán y Anexo Río Colorado, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, El Bolsón, Anexo Los Menucos).
- Profesorado en Educación Inicial (S. C. de Bariloche, El Bolsón y Sierra Grande).
- Profesorado de Educación Física (Viedma).
- Profesorado en Educación Especial (Villa Regina y San Carlos de Bariloche)
- Profesorado para la Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón)
- Profesorado para la Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán)
- Profesorado para la Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca)
- Profesorado en Educación Secundaria en Ciencias Biológicas (SAO)

- Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina)
- Profesorado en Artes Visuales (El Bolsón)

Formación Permanente

- Asesoramiento y propuestas de Formación Permanente para docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo rionegrino.
- Apoyo a las escuelas
- Formación de Docentes Noveles

Investigación y Extensión

- Investigación educativa y extensión a la comunidad.

En la concepción y en las acciones, estas tres funciones se interrelacionan y se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente de la Provincia, siendo éstas, rasgos distintivos en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

Actualmente la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 188/ 12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” explicita la responsabilidad de las jurisdicciones respecto a la elaboración de diseños curriculares en el marco de los lineamientos definidos federalmente, como así también las adecuaciones curriculares pertinentes.

1. Fundamentación General²:

1.1. Acerca de Sociedad

“El problema de la condición contemporánea de nuestra civilización moderna es que ha dejado de ponerse a sí misma en tela de juicio”

Cornelius Castoriadis

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.

² Según el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, en una propuesta curricular es necesario explicitar estas concepciones, al menos como marco general de referencia, las cuales están sujetas a resignificaciones y actualizaciones en función de los procesos históricos y sociales que las significan. Toda propuesta educativa parte de un conjunto de fundamentos, ya sea que se hagan o no explícitos; enunciarlos ayuda a evitar cualquier tipo de naturalización del orden social y desde allí, la reproducción de categorías de análisis que podemos no compartir.

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 cambian la configuración de nuestra sociedad, la dinámica social y el comportamiento de sujetos e instituciones (Poliak, 2008).

Entendemos 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 una totalidad articulada, dialéctica, contradictoria, conflictiva, heterogénea, compleja y situada en los procesos históricos.”³

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”.⁴

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 aún 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 salarial⁵ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. 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 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

³ Ministerio de Educación. (2008). Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina. Río Negro.

⁴ Tiramonti, G. (2007). *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

⁵ Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

4

5

que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.⁶

1.2. 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 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 conscientes⁷. 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, y 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 aprenden en otras instituciones (...)”⁸

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”⁹; 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

⁶ Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

⁷ Caruso y Dussel, (1998). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

⁸ Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario*. Río Negro.

⁹ Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria*. Río Negro.

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”¹⁰

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 producentes 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.

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.

1.3. 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.¹¹

Desde la Fenomenología¹² 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

¹⁰ Zemelman, H. (1996). *Sobre Subjetividad y sujetos sociales*.

¹¹ Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Investigación etnográfica. Investigación- Acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela Córdoba: Editorial Brujas*.

¹² Hessen, J. (1970). *Teoría del Conocimiento. Madrid: Espasa Calpe*.

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”.¹³

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.¹⁴

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.

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”.¹⁵

Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórico 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.

1.4. Acerca del Currículum

¹³ Hessen, J ,Op Cit. P.26

¹⁴ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

¹⁵ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

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 curriculum 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.” (D.C., 1988).

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un curriculum como matriz abierta, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, con múltiples significaciones, con niveles crecientes de integración y profundidad, con rigurosidad en los desarrollos teóricos, como espacio de relaciones pedagógicas y culturales (Doll, 1993). Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el curriculum 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 Grundy, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del curriculum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

Un curriculum crítico, recuperando los aportes de Apple (1986), Popkewitz (1983), Sarup (1990), 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 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 curriculum 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.”¹⁶

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”¹⁷, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

1.5. 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.”¹⁸

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.

Desde esta perspectiva, la cual está muy 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 construidas.

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”¹⁹.

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”²⁰ 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

¹⁶ Apple M. y Beane J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

¹⁷ Grundy S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

¹⁸ Arnaus R. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica*. Madrid: Akal.

¹⁹ Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.

²⁰ Ministerio de Educación (2008): Op Cit.

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”.²¹ 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”²², 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.”²³ 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”.²⁴

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”²⁵, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no 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

²¹ Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Mimeo.

²² Litwin, E. (1997). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

²³ 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.

²⁴ 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.

²⁵ 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.

las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”²⁶

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.

1.6. 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”.²⁷

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.”²⁸

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
- 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

²⁶ Giroux, H: (1990). *Los profesores como intelectuales*. España: Paidós.

²⁷ Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*.

²⁸ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008). *Op Cit*.

contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”²⁹.

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.”³⁰

“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.”³¹

1.7. Consideraciones Metodológicas

Entendemos lo metodológico como una construcción que, tal lo señala A. Díaz Barriga (1985), implica la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo). 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)”³²

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.”³³

²⁹ Ministerio de Educación (2008). Op Cit.

³⁰ Ministerio de Educación (2008). Op Cit.

³¹ Ministerio de Educación (2008). Op Cit.

³² Edelstein G. (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

³³ 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"³⁴.

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"³⁵.

"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."³⁶

1.8. 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 Sierra³⁷ 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 otros³⁸.

³⁴ 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.

³⁵ Según el Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario (2009). Río Negro.

³⁶ Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior.

³⁷ 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.

³⁸ Bertoni, A. (1997). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

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 situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”³⁹.

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”⁴⁰

Sostenemos como lo hacen Wassermann (1994), Lipman (1998), Álvarez Méndez (2001), Litwin (2005), Palou de Maté (2005), que evaluar no es medir, clasificar ni examinar o calificar porque estas son actividades instrumentales de las que no se aprende. Las prácticas evaluativas son prácticas de aprendizaje y de enseñanza que promueven instancias de auto, co y heteroevaluación.

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 aprendizajes⁴¹.

Al respecto afirma Gimeno Sacristán (1996) que “tratándose de procesos de enseñanza y de aprendizaje (...) la evaluación cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al estudiante para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje”. 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”⁴².

Entonces, “la evaluación incluye a la acreditación pero no se agota en ella. Evaluamos con el propósito de diagnosticar, investigar e indagar la situación actual, y a partir de la información obtenida diseñar la enseñanza; detectar los logros y obstáculos durante el proceso a fin de informar, informarse y realizar ajustes y transformaciones; integrar saberes y comparar el diseño con la realidad. Acreditamos para certificar un aprendizaje y cualificarlo o cuantificarlo, poniendo la mirada en el producto individual

³⁹ Casanova, M. A. (1995). Manual de evaluación educativa. La Muralla, Madrid.

⁴⁰ 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.

⁴¹ 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.

⁴² Palou de Mate C. y otros (2001). *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*. Río Negro: U.N.C. Cipolletti.

o grupal, y diversificando los instrumentos y las estrategias para atender a todas las capacidades, intereses y necesidades”⁴³.

2. Fundamentación de la Estructura Académica

2.1. Acerca de las Ciencias Sociales

“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.”⁴⁴.

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, premodernas”⁴⁵.

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”⁴⁶ 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.

⁴³ 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.

⁴⁴ 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.

⁴⁵ Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

⁴⁶ Wallerstein, I. (1999) *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI editores.

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”⁴⁷ 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”⁴⁸.

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”⁴⁹, de captar la realidad en movimiento y en sus 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”⁵⁰ 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”⁵¹.

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

⁴⁷ Morrow, R. y Torres, C. (1995) Citado por Boron, A. (2000) En Epílogo ¿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.

⁴⁸ 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. pp. 31

⁴⁹ Frigotto, G. (2012). Op. cit. pp.18.

⁵⁰ Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos/ UNAM. pp 148.

⁵¹ Frigotto, G. Op. cit. pp 27.

producción de intelectuales africanos, el amplio espectro de la llamada perspectiva postcolonial”⁵², 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”⁵³.

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”⁵⁴.

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”⁵⁵.

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 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”⁵⁶.

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”⁵⁷ 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.

⁵² Lander, E. Op. cit. pp 247.

⁵³ Sousa Santos, B. de (2009) *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*.

México: CLACSO y Siglo XXI editores.

⁵⁴ Ministerio de Educación (2011). Diseño Curricular Nivel Primario- Río Negro.

⁵⁵ Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria- Río Negro.

⁵⁶ Zemelman, H. (2009) *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional.

⁵⁷ 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.

2.2. Acerca de la Historia

Pensar hoy las definiciones de una disciplina de Ciencias Sociales implica distanciarse críticamente de los modelos de ciencia imperante que se han caracterizado por negar sus marcas de origen. Tanto el eurocentrismo como la vocación colonizadora de las sociedades que producen los discursos científicos, son aspectos asociados que niegan las asimétricas relaciones de dominación entre sociedades centrales y periféricas.

Los discursos científicos hegemónicos han reforzado y refuerzan el poder de quienes obtienen beneficios y privilegios del actual orden social; un orden que naturalizó jerarquías entre sociedades y en su interior entre grupos sociales. No es extraño entonces, que esos modelos de ciencia minimicen -o nieguen- los presupuestos sobre los que se asientan: un modelo de sociedad capitalista, supuestos de clase, etnia, y género dominante.

Ante esa tendencia se precisa afirmar que la Historia es una construcción, el resultado de una producción social y grupal registrada en la escritura, que se desarrolla a partir de ciertos problemas presentes y de preguntas que las sociedades buscan responder con su mirada puesta en el pasado y en el futuro⁵⁸.

En consecuencia, se propone una Historia que interpreta a la sociedad como una totalidad estructurada cuyas investigaciones indagan a las sociedades integrando los diferentes aspectos de la vida de mujeres y hombres, buscando las interconexiones entre los diferentes momentos de lo social para encontrar allí explicaciones más acabadas de los procesos históricos. Implica pensar las relaciones que se establecen entre las dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad social, en cuanto a que ambos son constituyentes de la historicidad del movimiento de la realidad social.

La subjetividad no solo es co-constituyente del movimiento de la realidad sino que también es intervenida por el mismo movimiento de la realidad, produciendo una mutua relación de producente-producido entre realidad y sujetos, como de sujetos y realidad.

Entender “la realidad como construcción intersubjetiva de los sujetos sociales en sus diferentes manifestaciones”⁵⁹, no significa subjetivismo, negación de lo objetivo, sino reafirmación en la intervención de los sujetos en la configuración de lo social.

Reconocer las diferentes dimensiones de lo social demanda de una Historia abierta a las Ciencias Sociales que se opone a la hiper especialización y fragmentación propuesta desde los encumbrados centros de producción científica e intelectual.

Acorde a estos principios teóricos metodológicos, se tiene presente la noción de multicausalidad que exige articular una variedad de causas como discutir los criterios para establecer jerarquías y relaciones causales; esta noción también remite a un enfoque interdisciplinar que permita poner de relieve la complejidad de los procesos sociales. El pensar histórico demanda el reconocimiento de los procesos heterogéneos que lo constituyen.

⁵⁸ Zemelman H. (1989), De la historia a la política. La experiencia de América Latina, México: Siglo XXI.

⁵⁹ ... Zemelman, H.(1993).”Conocimiento y conciencia.(Verdad y elección). En: Osorio, J. y Weinstein, L. (editores). El corazón del Arco Iris. Lecturas sobre Nuevos Paradigmas en Educación y Desarrollo. Santiago de Chile: CEAAL.

La Historia es así entendida, no como una mera acumulación objetiva de hechos, datos y fechas, sino como una reconstrucción basada en la comprensión y la explicación del cambio y la permanencia, pretendiendo establecer relaciones entre procesos y estructuras, entre las fuerzas sociales y los individuos, entre tiempos y espacios diferentes. Una Historia que se diferencia de la mera cronología, buscando su identidad en la narración siempre abierta al debate y la interpretación.

En la discusión acerca de la posibilidad de conocimiento objetivo en historia, se sostiene la importancia de una concepción moderadamente realista. Es decir, una concepción que se aleja de la idea de ciencia como “un reflejo objetivo” de la realidad, pero que tampoco acepta el constructivismo radical o aquella concepción que supone que no hay posibilidad de conocimiento fuera del lenguaje, es decir que el lenguaje construye la realidad y no la “descubre”. Aceptar el realismo moderado implica aceptar que el lenguaje -palabras, categorías y conceptos- tienen una carga teórica en mayor o menor grado, que posibilita conocer desde ciertos marcos de sentido el mundo y la realidad social.

La problematización de la sociedad potenciará una mirada que preste atención a la combinación de corto y largo plazo, de la estructura y la coyuntura, sin olvidar que la historia es movimiento y ese movimiento es el resultado de contradicciones sociales, de conflictos reales y concretos, de luchas por intereses que actúan como motor de las variaciones o que buscan la conservación frente a las fuerzas de cambio.

Se pretende que la enseñanza de la Historia fomente el pensamiento crítico y reflexivo, la argumentación y la búsqueda constante de nuevas preguntas y recorridos alternativos del pensamiento, que rechace cualquier aspiración al pensamiento único.

El propósito fundamental de la enseñanza de la historia será el desarrollo de la conciencia histórica como vinculación entre pasado, presente y futuro; o la vinculación entre pasado y presente para proyectar y evaluar posibilidades para el futuro.

2. 3. Acerca del Tronco Común

El Tronco Común (TC) comprende un conjunto de unidades curriculares comunes para los Profesorados de Educación Secundaria de la Provincia de Río Negro

Integrado por asignaturas, seminarios y talleres correspondientes a la Formación General, Específica y a la Práctica Profesional, presenta las construcciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que reflejan el avance de los enfoques disciplinarios e interdisciplinarios en el campo educativo así como en la configuración y desarrollo que asume la práctica profesional docente.

La organización curricular de los Profesorados a partir de un TC favorece la articulación de las propuestas académicas que se dictan en los Institutos de Formación Docente de la Jurisdicción y, permite la democratización de acceso a la formación superior en tanto que los estudiantes pueden realizar las unidades curriculares que lo integran en el IFDC de su área de influencia, cursando aquellas que correspondan a la Formación Específica en el Instituto que sea sede del Profesorado elegido.

3. Organización del Currículum

3.1. Campos de conocimiento

La **duración total** del Profesorado en Educación Secundaria en Historia es de 2974 horas reloj.

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres campos de conocimiento⁶⁰

- La Formación General
- La Formación Específica
- La Formación en la Práctica Profesional

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.

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.

⁶⁰ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N° 24/07 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

3.1.1. Peso relativo de los tres campos de conocimiento:

La Formación General ocupa el 24,06 % con 704 horas de la carga horaria total; la Formación Específica el 51,40 % con 1504 horas; la Formación en la Práctica Profesional, un 19,68 % con 576 horas.

La carga correspondiente a los Espacios de Definición Institucional (EDI) es de 142 horas, ocupando el 4,86 %.

3.2. 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 estudiantes⁶¹.

El mapa curricular establece **treinta y cinco unidades curriculares** de cursado cuatrimestral y **espacios de definición institucional (EDI)**.

Los EDI tendrán carácter obligatorio para los estudiantes, para dar respuesta a las unidades curriculares comunes. Estas son:

- Educación Sexual Integral (Ley 26150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral).
- Inclusión Educativa (temática central de la LEN 26206 y las normativas jurisdiccionales correspondientes).
- Alfabetización Académica (Resolución CFE 24/07).

Los IFDC deben asumir el compromiso de prever oferta vinculada a estas temáticas y otras que se consideren relevantes para la formación de los futuros docentes de Historia.

Tal como se señala en la Res CFE 24/07, se establece el **4,86 % de carga horaria total** para este tipo de espacios. En este caso, serán **142 hs**.

En el presente Diseño prevalece el formato asignatura coexistiendo con otros, tales como: Talleres y Seminarios.

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.

⁶¹ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N° 24/07 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN artículo 79.

El desarrollo de las asignaturas incluirá **trabajos de campo**, los que proponen 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 Campos constituyen espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos.

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 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.

3.2.1. Unidades curriculares según campos de la Formación

FORMACIÓN GENERAL organizada en **12 unidades curriculares** ordenadas de manera secuencial, espiralada y con un grado de complejización creciente:

- Filosofía
- Pedagogía
- Psicología Educativa
- Culturas Juveniles
- Política y Legislación Educativa
- Historia de la Educación Argentina
- Didáctica General
- Sociología de la Educación
- Las TIC y la Enseñanza
- Antropología de la Educación
- Educación Política

FORMACIÓN ESPECÍFICA organizada en **18 unidades curriculares** ordenadas de manera secuencial, espiralada y con un grado de complejidad creciente:

- Sociedad y Espacio
- Historia Social
- Historia Mundial I
- Fundamentos de Economía

- Historia Mundial II
- Historia Americana I
- Teoría Política
- Historia Mundial III
- Historia Argentina I
- Epistemología de las Ciencias Sociales
- Historia Americana II
- Historia Argentina II
- Historia Americana III
- Didáctica de las Ciencias Sociales
- Historia Regional Patagónica
- Historia Argentina III
- Historia Mundial IV
- Investigación Histórica

FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL: organizada en **6 unidades curriculares** articuladas con los demás campos del conocimiento:

- Experiencias Educativas No Formales
- Introducción al Trabajo Docente
- Investigación Educativa
- Didáctica de la Historia en la Educación Secundaria
- Materiales Curriculares
- Práctica Docente

En esta propuesta curricular se considera TC, tal como se ha indicado arriba, a las unidades curriculares correspondientes a la Formación General y a la Práctica Profesional, así como también aquellas asignaturas del área de Ciencias Sociales de la Formación Específica.

3.3. Régimen de cursado

Las unidades curriculares son de cursado cuatrimestral. Cada cuatrimestre tiene 16 unidades curriculares. Cada cuatrimestre tiene 16 semanas. Los estudiantes, según lo sugerido en el mapa curricular, deben cursar como máximo 24 horas semanales. El cursado se enmarcará dentro de la propuesta del Reglamento Académico Marco.

El sistema de correlatividades, responde a los principios de secuenciación y espiralización de los saberes disciplinares pudiendo los estudiantes realizar distintos trayectos según su elección.

4. Propósitos del Plan de Estudios

El plan de estudios del **Profesorado de Educación Secundaria y Superior en Historia** ha sido elaborado teniendo en cuenta los siguientes propósitos:

- Concebir la formación docente inicial como una práctica social sustentada en principios democráticos que genera las bases para permitir al futuro docente el ejercicio de la praxis docente privilegiando el conocimiento como herramienta de comprensión y transformación de la realidad.
- Fomentar la formación docente como trayectoria de formación permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como de reflexión de la propia práctica que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas para posibilitar la reconstrucción crítica del conocimiento y de las prácticas pedagógicas y sociales.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en el reconocimiento del derecho social de la educación, el trabajo intelectual y colaborativo y el reconocimiento del sujeto como posibilidad permanente, a través de un proceso formativo sólidamente fundamentado y orientado hacia intervenciones comprometidas éticamente con el contexto histórico social.
- Garantizar un proceso formativo que integre distintas dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas creativas y críticas en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos.
- Brindar a los futuros profesores de Educación Secundaria y Superior en Historia una formación política pedagógica y ética que revalorice la centralidad de la enseñanza, como tarea sustantiva institucionalizada, y asuma la igualdad como principio de justicia escolar.
- Propiciar en los futuros docentes la apropiación reflexiva y crítica de los encuadres epistemológicos, teóricos y metodológicos de la disciplina y de las Ciencias Sociales desde una posición investigativa para tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas en la escuela secundaria y respecto a los sujetos que allí habitan.

- Promover desde el inicio de la carrera el contacto de los estudiantes con los tres campos de la formación definidos en el plan de estudio, respondiendo a los principios de secuenciación y espiralización de los saberes disciplinares para lograr mayor significatividad en los aprendizajes.
- Incluir desde el inicio de la carrera aspectos de la práctica profesional, para que el futuro docente se inicie en la comprensión de las distintas problemáticas presentes en la realidad educativa y el papel del docente en ellas.
- Facilitar el proceso de autonomía en la construcción del conocimiento brindando la posibilidad de que los estudiantes, futuros docentes, elijan su propio recorrido de formación a partir de un sistema de correlatividades flexibles y considerando el mapa curricular como una sugerencia y no como una imposición.

5. Acerca del Profesorado de Educación Secundaria en Historia

5.1 Titulación

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente⁶², es **Profesor/a de Educación Secundaria en Historia. Profesor/a de Educación Superior en Historia**

5.2 Mapa curricular

PRIMER AÑO	Filosofía 4 hs	Pedagogía 4 hs	Historia Social 4 hs	Sociedad y Espacio 4 hs	Experiencias Educativas no formales 4 hs
	Psicología Educativa 4	Culturas Juveniles 4 hs	Historia Mundial I 6 hs	Fundamentos de Economía 4 hs	
SEGUNDO AÑO	Política y Legislación Educativa 4 hs	Historia de la Educación Argentina 4 hs	Historia Mundial II 6 hs	Historia Americana I 6 hs	Teoría Política 4 hs
	Didáctica General 4 hs	Sociología de la Educación 4 hs	Historia Mundial III 6 hs	Historia Argentina I 6 hs	Introducción al trabajo docente 4 hs
TERCER AÑO	Las Tic y la Enseñanza 4 hs	Historia Americana II 6 hs	Historia Argentina II 6 hs	Epistemología de las Ciencias Sociales 4 hs	
	Educación Política 4 hs	Antropología de la Educación 4 hs	Historia Americana II 6 hs	Didáctica de las Ciencias Sociales 4 hs	Investigación Educativa 4 hs
CUARTO AÑO	Investigación Histórica 4 hs	Historia Argentina III 6hs	Historia Regional Patagónica 6 hs	Historia Mundial IV 6 hs	
	Materiales Curriculares 4 hs	Didáctica de la Historia 4 hs	Práctica Pedagógica y Residencia Docente 16 hs		

⁶²

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07, Anexo I, Artículo 129.1

5.3. Planilla de distribución de unidades curriculares y sus respectivas cargas horarias por año y cuatrimestre

Año	Cuatrimestres	Unidades Curriculares	Carga Horaria Semanal	Total horas Mensual	Total horas Cuatrimestrales
PRIMER AÑO	PRIMER CUATRIMESTRE	Filosofía	4	16	64
		Sociedad y Espacio	4	16	64
		Pedagogía	4	16	64
		Experiencias Educativas No Formales	4	16	64
		Historia Social	4	16	64
	SEGUNDO CUATRIMESTRE	Psicología Educativa	4	16	64
		Fundamentos de Economía	4	16	64
		Historia Mundial I	6	24	96
		Culturas Juveniles	4	16	64
		Total			608
SEGUNDO AÑO	TERCER CUATRIMESTRE	Política y Legislación Educativa	4	16	64
		Historia Mundial II	6	24	96
		Teoría Política	4	16	64
		Historia Americana I	6	24	96
		Historia de la Educación Argentina	4	12	64
	CUARTO CUATRIMESTRE	Didáctica General	4	16	64
		Sociología de la Educación	4	16	64
		Historia Mundial III	6	24	96
		Historia Argentina I	6	24	96
		Introducción al Trabajo Docente	4	16	64
		Total			768
TERCER AÑO	QUINTO CUATRIMESTRE	Las TIC y la Enseñanza	4	16	64
		Epistemología de las Ciencias Sociales	4	16	64
		Historia Americana II	6	24	96
		Historia Argentina II	6	24	96
	SEXTO CUATRIMESTRE	Investigación Educativa	4	16	64
		Historia Americana III	6	24	96

CUARTO AÑO		Antropología de la Educación	4	16	64	
		Didáctica de las Ciencias Sociales	4	16	64	
		Educación Política	4	16	64	
		Total			672	
	SEPTIMO CUATRIMESTRE	Investigación Histórica	4	16	64	
		Historia Argentina III	6	24	96	
		Historia Regional Patagónica	6	24	96	
		Historia Mundial IV	6	24	96	
	OCTAVO CUATRIMESTRE	Materiales Curriculares	4	16	64	
		Didáctica de la Historia en la Educación Secundaria	4	16	64	
		Práctica Docente	16	64	256	
		Total			736	
	TOTAL					2784
	EDI 4,86%					142
Total Carrera					2926	

5.4. Planilla de porcentajes de distribución de los tres campos de conocimiento

Formación General		Formación Específica		Práctica Profesional	
Unidades Curriculares	Cantidad horas	Unidades Curriculares	Cantidad horas	Unidades Curriculares	Cantidad horas
Filosofía	64	Sociedad y Espacio	64	Experiencias Educativas No Formales	64
Pedagogía	64	Historia Social	64	Introducción al Trabajo Docente	64
Psicología Educativa	64	Historia Mundial I	96	Investigación Educativa	64
Culturas Juveniles	64	Fundamentos de Economía	64	Didáctica de la Historia en la Educación Secundaria	64
Política y Legislación Educativa	64	Historia Mundial II	96	Práctica Docente	256
Historia de la Educación Argentina	64	Historia Americana I	96	Materiales Curriculares	64
Las TIC y Enseñanza	64	Teoría Política	64		
Didáctica General	64	Historia Mundial III	96		
Educación Política	64	Historia Argentina I	96		
Sociología de la Educación	64	Epistemología de las Ciencias Sociales	64		
Antropología de la Educación	64	Historia Americana II	96		
		Historia Argentina II	96		
		Historia Americana III	96		
		Historia Mundial IV	96		
		Didáctica de las Ciencias Sociales	64		
		Historia Regional Patagónica	96		
		Investigación Histórica	64		
		Historia Argentina III	96		

Campos	Total hs	Porcentaje
Total hs C F General	704	24,06
Total hs C F Específica	1504	51,40
Total hs C de la Práctica	576	19,68
Total hs EDI	142	4,86
Total hs carrera	2926	100,00

6. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la formación

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, orientaciones para la selección de contenidos, lineamientos de acreditación y bibliografía.

6.1. 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. (Resol.CFE 24/07)

6.2. Orientaciones para la selección de contenidos

Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁶³, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el curriculum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”⁶⁴

La explicitación de la estructura profunda⁶⁵, los propósitos generales, los formatos pedagógicos y las orientaciones para la selección de los contenidos, constituyen un marco general que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

6.3. Lineamientos de acreditación

Los lineamientos de acreditación 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. Es decir, dan cuenta del proceso realizado por los estudiantes individualmente pero también de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional. Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes⁶⁶.

⁶³ Consejo Federal de Educación. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

⁶⁴ Consejo Federal de Educación. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

⁶⁵ Estructura profunda conformada por el encuadre institucional, pedagógico y didáctico, concepciones de estudiante, docente y evaluación.

⁶⁶ Referencia de: Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2010). La revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario- Eje III/ Estructura Profunda-. Dirección de Nivel Primario, Dirección de Gestión Curricular y Sindicato UnTER. p. 85.

6.4. Bibliografía

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

7. Desarrollo de cada unidad curricular del Plan de Estudios por Campo de Formación

7.1. Formación General

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

7.1.1. Filosofía

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Entendemos a la Filosofía como aquel campo de saber que indaga acerca de los sentidos adjudicados a la existencia de todo lo que es.

En tanto que tal indagación tiene 2500 años de historia, es preciso enseñar y aprender Filosofía atendiendo a la variable temporal, esto es, considerando las determinaciones socio- político- culturales sobre las cuales se inscribieron las respuestas a las preguntas que los sujetos se hacían en el terreno filosófico.

Entonces, todo saber supone la explicitación de las condiciones que hicieron posibles esas formas de ver, sentir y enunciar, por lo cual proponemos observar el origen histórico de esas experiencias de percepción y enunciación.

Desde y con la reflexión filosófica se puede entonces, en el campo de la formación de los futuros docentes, colaborar con la enseñanza de leer bajo la superficie de los acontecimientos y poder ver así una realidad más profunda que no aparece explícitamente en una primera aproximación. Así, cultivando la capacidad de advertir sentidos ocultos se estimulará la habilidad en un arte que se anima a interrogar por los sentidos del tiempo presente a partir de las circunstancias en las cuales estudiantes y docentes realizan la experiencia del filosofar, un arte que en lugar de repetir en forma abstracta el ritual de la pregunta, trata de promover experiencias concretas del preguntar que devengan aprendizaje filosófico (D'Olivero, 2010).

Así mismo, el ejercicio de filosofar, el esfuerzo por comprender lo que otros, antes, han propuesto como respuestas a estos interrogantes, genera una capacidad creciente para la interpretación de posturas alternativas a la propia. En un mundo plural en sus posicionamientos, certezas y propuestas vitales, creemos que es indispensable ser

capaces de engendrar en cada uno, una fuerte capacidad empática que apunte por la interacción, el encuentro y la convivencia de los diversos.

Lineamientos de acreditación

En este espacio se ofrecerán las condiciones para que los estudiantes puedan apreciar la naturaleza y pertinencia de los problemas filosóficos, adquieran conocimientos básicos sobre distintas posiciones filosóficas y desarrollen una actitud crítica.

De manera analítica, se pretenderá que los estudiantes:

- Logren un acercamiento crítico a ciertos problemas filosóficos fundamentales para comprender los compromisos ontológicos y epistémicos que subyacen a las distintas concepciones filosóficas.
- Conozcan los principales planteos éticos y sus consecuencias en la construcción de la sociedad y del ejercicio de la misión educadora.
- Se formen como sujetos que crezcan en un pensar autónomo y libre, entendiendo que el conocimiento puede ser una herramienta de emancipación si está al servicio del pensamiento.
- Adquieran el vocabulario y los conceptos filosóficos que posibiliten el acceso, análisis e interpretación de las diversas teorías del aprendizaje situadas en su contexto histórico y filosófico.
- Se habitúen a abordar las problemáticas sociales desde marcos complejos que incluyan tantas variables como sea posible, de modo tal de tener una visión lo más plural posible que atienda no sólo al problema central tratado sino también a los condicionantes paralelos que puedan existir.

Bibliografía Sugerida:

Abbagnano, N. (1996). *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Hora, SA.

Abbagnano, N. (1986). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de cultura económica.

Carpio, A. (1977). *Principios de Filosofía*. Buenos Aires: Glauco.

Frassinetti de Gallo, M. y Fernández Aguirre de Martínez, E. (2006). *Filosofía viva. Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires: Losada.

Lobosco, M. -comp- (2003). *La resignificación de la Ética, la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI*. Buenos Aires: Eudeba.

Lobosco, M. y otros (2004). *Phronesis. Temas de Filosofía*. España: Vicens Vives.

O'Connor, D.J -comp- (1983). *Historia crítica de la Filosofía Occidental*. Barcelona: Paidós.

Reale, G. y Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder.

Valverde, J. M. (2008). *Vida y muerte de las ideas. Pequeña historia del pensamiento occidental*. Barcelona: Ariel.

Vernant, J-P (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.

Vernant, J-P (1999). *Mito y religión en la Grecia antigua*. Barcelona: Ariel.

7.1.2. Pedagogía

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta unidad curricular intenta dar cuenta de la importancia de recuperar el papel de la Pedagogía en la formación docente "...como un discurso integrador o abarcativo y posicionarla en ese campo fértil donde los proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo adquieran sentido en tanto den sentido a las prácticas de enseñar y educar" (Alliaud y Feeney, 2004: 60).

Desde una perspectiva socio-crítica de la educación y de la Pedagogía, se pretende que los estudiantes comprendan que esta disciplina "... es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la Pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades sociales producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales" (Giroux, 1990: 22).

Por lo anterior, se proponen dos ejes de reflexión para la Asignatura: la comprensión propia de la disciplina ingresando al debate actual al interior de su campo; y acompañando a la misma, el análisis de la realidad educativa para poder asumir una actitud crítica y comprometida frente a la realidad en la que se insertarán nuestros futuros docentes.

Lineamiento de acreditación:

En este espacio se generarán las condiciones y oportunidades para que los estudiantes puedan:

- Construir discursos pedagógicos amplios que permitan comprender los cambios de época y los nuevos desafíos que se presentan a la tarea de educar, interpretar la realidad educativa y fundamentar decisiones profesionales en los escenarios escolares actuales.

Bibliografía Sugerida:

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.

Finocchio, S. y Romero, N. –comp- (2011). *Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

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

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

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

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

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

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

(2009). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

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

7.1.3.- Psicología Educativa

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

En este espacio curricular, y desde los marcos teóricos propios de la Psicología Educativa, se abordará la especificidad del sujeto de aprendizaje que acontece en el ámbito escolar. La actividad escolar resulta ser la unidad de análisis que permite ponderar simultáneamente los diferentes aspectos de la lógica de apropiación de saberes en las prácticas escolares. En ella se contemplan aspectos referidos al sujeto, a los instrumentos de mediación en juego, a los objetivos que regulan dicha actividad, a las reglas de funcionamiento, a la división de tareas así como cuestiones inherentes a la comunidad, entendida como trama de relaciones sociales específicas en donde se despliega la actividad escolar.

Por ende, esta unidad de análisis recupera las condiciones del trabajo escolar, los dispositivos duros de las prácticas escolares y los efectos descontextualizadores que éstos producen en el desarrollo de los sujetos. A su vez que permite pasar, de una concepción de educabilidad tradicional, entendida como potencial del sujeto individual, a una concepción contextualista que remite al potencial de la situación educativa. “Tal giro implicaría centralmente un cambio del individuo como unidad de análisis a la actividad intersubjetiva mediada semióticamente y regulada por formas culturales específicas de organización de la actividad” (Baquero, 2008: 26).

Este posicionamiento plantea nuevas perspectivas a la hora de analizar las situaciones de fracaso escolar así como la posibilidad de imaginar nuevas prácticas educativas que resulten novedosas y alternativas en la búsqueda de apropiación de saberes.

Si bien esta propuesta se inscribe en el Paradigma Socio-Cultural de la Psicología Educativa resulta necesario recuperar las relaciones que han guardado otros discursos psicológicos con las prácticas educativas a fin de abordar los alcances y limitaciones de los mismos para dar cuenta del aprendizaje que acontece en el ámbito escolar.

Resulta fundamental “pensar en una formación que contemple como punto de partida el análisis de los propios procesos de aprendizaje del estudiante, de la comprensión de su subjetividad, de sus propias historias de vida, de las representaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo” (D C F D, 2009). Es desde allí, desde donde se parte para re-significar el aprendizaje tendiendo a la problematización y apropiación crítica de los marcos que lo teorizan.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Relacionar los discursos psicológicos con las prácticas educativas reconociendo sus aportes y limitaciones.
- Reconocer los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se produce en las prácticas escolares.
- Reconocer los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se produce en las prácticas escolares.
- Argumentar a favor de una concepción contextualista de educabilidad.
- Analizar y problematizar las prácticas educativas actuales a la luz de los aportes teóricos

Bibliografía Sugerida:

Achilli, E. “Aprendizajes y prácticas docentes”. En: *Revista Ensayos y experiencias* Nro. 33. Ed. Novedades educativas, Buenos Aires.

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

Baquero, R. (1994). *Aprendizaje escolar y psicología educativa: problemas y perspectivas*. En: *Propuesta educativa*. Año V, Nro. 11. Buenos Aires: FLACSO.

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).

Hernandez 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.

7.1.4.- Culturas Juveniles

Formato: Seminario.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

En este espacio se abordarán los múltiples procesos constitutivos de las identidades de adolescentes y jóvenes que resultan de complejos procesos sociales y culturales que se denominan frecuentemente culturas juveniles.

Las llamadas culturas juveniles refieren a rituales de encuentro e interacción a través de los cuales los jóvenes construyen un “nosotros” que los diferencia y reúne, y una presentación del sí mismo ante la mirada de los otros. Estas culturas, se despliegan en territorios específicos y definen marcas de reconocimiento y significaciones que no son aprehensibles a quienes no participan del agrupamiento, puesto que los jóvenes construyen un espacio imaginario donde elaboran su identidad, en cuyos estilos se observan diferencias de clase, valores y experiencias sociales diferentes.

Muchas de las manifestaciones de las culturas juveniles pueden ser consideradas como indicadores expresivos y creativos del ser humano. Pero no sólo constituyen una señal expresiva que procede de los jóvenes y que busca reconocimiento identitario. También es una forma de resistencia, pues como señala Tenti Fanfani (2000) “las culturas juveniles articulan las memorias instaladas a la fuerza por la perversa trampa del mercado y sus dispositivos de saqueo y por la máquina de fascinación neoliberal. Allí la memoria se hace marca en los cuerpos: las modalidades del ajuste estructural están determinando formas dominadas de las culturas juveniles, modos atravesados por la injusticia y el desempleo.

En ellas, los jóvenes devienen sólo un objeto de “pánico moral” para los imperativos hegemónicos.”

La condición juvenil y la juventud refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder (Urresti, 2005: 64; Reguillo Cruz, 2004: 65)

Las tramas de las culturas juveniles cargan los rastros de memorias acalladas y resignifica memorias de luchas y proyectos.

Esta posición nos coloca, como formadores, en el desafío de reconectar el gran orden económico-cultural de producción de cultura con la producción y construcción de significados de los sujetos.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- 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.

Bibliografía Sugerida:

Bourdieu, P. “La juventud no es más que una palabra”, en: *Sociología y cultura*, México: Grijalba / Conaculta, año, pp. 163-173.

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”. En: *¿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.

Urresti, M. (2000): “Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.): *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/LOSADA.

7.1.5. Política y Legislación Educativa

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

En este espacio curricular se analizarán las relaciones entre Sociedad- Estado- Educación, desde la concepción de la emergencia y consolidación de la vieja y la nueva cuestión social, como, factores dinamizadores de los actores sociales en la búsqueda de respuestas superadoras a las expresiones de las desigualdades generadas por éstas. La organización del sistema educativo argentino, su fundación, el desarrollo y la transformación se abordarán a partir del análisis del funcionamiento del sistema

educativo, su dimensión normativa y el análisis crítico a través de la explicación histórica y las propuestas alternativas frente a los requerimientos del futuro.

El estudio de los procesos de reforma educativa nacional e internacional dentro del contexto de las reformas del Estado permitirá a los futuros docentes situarse y comprender los cambios de los que participarán desde sus prácticas docentes.

En este sentido se analizarán las diferencias entre las políticas de Estado y de gobierno con referencia al sector educativo, el impacto de los procesos de transformaciones dadas en el Estado, y desde el mismo a través de las políticas públicas, su incidencia en el nuevo formato de las políticas sociales en general y la educativa en particular, sin desatender la dimensión jurisdiccional, y su relación dinámica con el nivel federal, desde los aspectos presupuestarios, normativos, formativos, y otros.

Se coloca especial énfasis en la materialización de los intereses que históricamente se condensan en fuerzas sociales que dan lugar a acuerdos que se reflejan en voluntades políticas proyectadas a través de las leyes, que organizan la dinámica de las políticas educativas en las diferentes legislaciones que la contemplan: Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Ley N° 391 (1964) Estatuto del Docente y sus modificatorias, Ley de Nivel Superior N° 2.288 (1988), Ley Orgánica de Educación N° 2.444 (1991), Ley Orgánica de Educación N° 4.819 (2012).

El análisis bibliográfico y de documentaciones de organismos nacionales e internacionales permitirá la comprensión de los fundamentos de las políticas implementadas en el sector educativo.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que reordenan las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.
- Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron la Escuela Secundaria 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.

Bibliografía Sugerida:

Barco, S. (2008). *El nivel medio de Educación. Políticas Educativas y producción de la desigualdad*. Mimeo.

Feldfeber, M. (1999). *Estado y educación en Argentina de los 90*. En: Ascolani, A. (comp): *La educación en argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

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

Lo Vuono R. y Barbeito A. (1995). *La modernización excluyente: transformaciones económicas y Estado de Bienestar en Argentina*. UNICEF – CIEPP Buenos Aires: Losada.

Offe, C (1990). *Contradicciones en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza.

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

(1991). *Neoconservadurismo y Educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho. Bs. As.: Grupo Coquena.

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

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

Tedesco, J.C. (2004). *Igualdad de oportunidades y política educativa*. Buenos Aires: IPE – UNESCO.

Tenti Fanfani, E. –comp- (2008). *Nuevos temas en la Agenda de Política Educativa*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

Vior, S. (1999). *Estado y Educación en las provincias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

7.1.6. Historia de la Educación Argentina

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta asignatura ofrece un marco teórico desde el cual poder comprender la realidad educativa, en el devenir de un largo proceso histórico, a través del estudio y análisis de los aspectos nodales del proceso de configuración del espacio ideológico educativo, los discursos pedagógicos, ideas e intereses en pugna en el escenario político e imaginarios sociales en los distintos períodos.

Se propone el abordaje crítico de la educación en la América colonial, en el período independentista, pos independentista, en la Organización del Estado Nacional, el quiebre del régimen liberal conservador, la década infame, en la configuración del nacionalismo popular, los gobiernos de hechos y los gobiernos constitucionales articulando los proyectos educativos con los proyectos políticos y las demandas de distintos sectores sociales.

Desde una concepción crítica se sostiene que no pueden comprenderse los procesos educativos y pedagógicos si no se los concibe en el marco de los proyectos políticos y sociales ya 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.

Se proyecta, desde esta unidad curricular, establecer la relación entre pasado y presente construyendo críticamente la dimensión histórica del presente, escudriñando cambios y continuidades, resistencias y producción de alternativas e innovaciones, como expresión de las relaciones de poder y las luchas por la constitución de hegemonía.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Reconocer la dimensión histórica de los procesos educativos y su articulación con otras dimensiones: económica, política, ideológica como condiciones de producción de lo educativo.
- Comprender la función social de la educación en distintos momentos históricos para saber qué cambiar, por qué y hacia dónde.

Bibliografía Sugerida:

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.

Cucuzza, H. R. –comp- (1996). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dussel, I. (1997). *Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)* Buenos Aires: FLACSO.

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

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.

Romero, J. L. (1976). *Las ideas políticas en la Argentina*. México: Edit. Fondo de Cultura Económica.

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

Weinberg, G. (1984). *Los modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.

7.1.7. Didáctica General

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Se propone el estudio de la Didáctica como campo disciplinar apelando “a construcciones de otros campos de conocimiento –particularmente de las ciencias sociales y humanas–, como recuperación de aportes múltiples que, sobre la base de la búsqueda de convergencias, resultan potentes para la elucidación de las teorías acerca de las prácticas de la enseñanza, objeto de estudio, de pensamiento y acción de esta disciplina” (Edelstein, G., 2007).

La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica se concibe en su dimensión política, ideológica, ética, social, científica y tecnológica. Cobra importancia la investigación como práctica productora de conocimientos y los sujetos de la enseñanza como intelectuales con posibilidades instituyentes de transformación.

El abordaje teórico reflexivo y su relación al contexto práctico, de las principales corrientes didácticas, las políticas curriculares, las distintas perspectivas de análisis de la clase escolar, los

enfoques de la planificación, los instrumentos de mediación, los paradigmas de la evaluación, tiende a ampliar la perspectiva de análisis, de prácticas de la enseñanza a prácticas docentes, propiciando la comprensión crítica y producción de prácticas comprometidas políticamente a favor de la escuela pública como proyecto público emancipatorio.

Por ello se recupera el legado de la tradición fundante de la Didáctica: la enseñanza como centro del sistema sociopolítico democrático, y su nexos con el compromiso de crear una sociedad justa enseñando todo a todos. Privilegiada perspectiva de la enseñanza inclusiva que asume la incommensurable tarea de hacerse cargo de los procesos de transmisión de conocimientos, procesos que permitan, "...movilizar todo lo necesario para que otros sujetos entren en el mundo y se sostengan en él, se apropien de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorporen los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes...y los subviertan con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre..." (Merieu P. 1998: 70).

El cursado de esta unidad curricular pretende habilitar "la promoción de un pensamiento didáctico no parametral (Quintar, E. 2009) como modo de recuperar, en la enseñanza, la conciencia histórica como presente potencial en la formación de sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad" (Zemelman, H. 2006).

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se brindarán las condiciones y posibilidades para:

- Construir colectivamente saberes, principios didácticos y orientaciones prácticas sobre las prácticas de la enseñanza, desde los núcleos centrales del debate teórico y los escenarios en que las prácticas se sitúan para operar críticamente, en la realidad de las aulas, hacia procesos constructivos de conocimientos solidariamente responsables y justos comprometidos éticamente con el contexto histórico - social.

Bibliografía Sugerida

Angulo, F. y N. Blanco -comp- (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

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

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

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

De Alba, A. (1995). "En torno a la noción de currículum". En: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Edelstein, G. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En: Frigerio, G. y Dicker, G. -comps-: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.

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

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tadeu Da Silva, T. (1997). "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple)". En Gentili, P. –comp- *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

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

7.1.8.- Sociología de la Educación

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

La Sociología es una disciplina científica que surge a mediados del siglo XIX y pertenece, por compartir parte de su objeto de estudio y sus métodos de construcción de conocimiento, a las llamadas Ciencias Sociales. En términos generales, pretende conocer las formas en que se relacionan los sujetos en una sociedad, los fenómenos sociales, los comportamientos sociales y los procesos de reproducción/cambio, inclusión/ exclusión, marginación/empoderamiento social, entre otros. Su complejidad radica fundamentalmente en que en una época coexisten diversos paradigmas, teorías generales y específicas, perspectivas y/o enfoques teóricos que se aceptan como válidos y que dan una respuesta aproximada a la pretensión de explicación. Sumado a esta característica propia de las Ciencias Sociales, el propio objeto de estudio es complejo, conflictivo, dinámico y cambiante, a su vez, la Sociología construye permanentemente herramientas teóricas y metodológicas para poner en cuestión y criticar las construcciones de conocimiento que ella misma elabora.

Se pretende que los y las estudiantes se aproximen a los principales conceptos elaborados por la disciplina y los integren y apliquen a la comprensión de los fenómenos sociales y, a la reflexión de las condiciones de posibilidad de su propio proceso de aprendizaje como también de la proyección del futuro trabajo como docentes.

Los conceptos de espacio, tiempo, sociedad/sujetos y cultura estructuran el núcleo de análisis de la construcción social de la realidad, por lo tanto, se encuentran imbricados, articulados, yuxtapuestos. Así, cobran relevancia y significatividad social aquellas temáticas y problemáticas que atraviesen desde diferentes enfoques ese núcleo. En esta línea, se sugiere la aproximación al contexto histórico- cultural de surgimiento de la Sociología como ciencia, sus objetos/sujetos de estudio, los métodos, los principales aportes de la sociología clásica (Durkheim, Marx, Weber) y la problematización de los cambios en el mundo del trabajo en el modo de producción capitalista, las formas que adoptan las relaciones sociales en el mundo actual, la "cuestión social" y la escuela, entre otros.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Comprender los principales aportes de la sociología clásica y los conceptos centrales de la disciplina con el fin de integrarlos y aplicarlos al análisis de las problemáticas del mundo actual.
- Problematizar y construir explicaciones aproximadas de las diversas formas que manifiestan las relaciones sociales en la sociedad contemporánea.

Bibliografía Sugerida

- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Boudon, R. (1981). *La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1995). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Durkheim, É. (1985). *La división del trabajo social*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Elías, N. (1999): *Sociología fundamental*. Madrid: Gedisa.
- Giddens, A. (1993). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Marx, K. (1970). *Manuscritos económico-filosóficos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1998): *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

7.1.9. Las TIC y la Enseñanza

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Las TIC transforman el escenario y los modos en los que las comunidades trabajan, se relacionan, se desarrollan; construyendo nuevas subjetividades. Es así como, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las TIC en los diversos ámbitos sociales, culturales, académicos y profesionales.

Pensar la relación entre las TIC y el conocimiento implica reconocerlas como una relación política y culturalmente construida, es decir como una relación que asume características particulares en virtud de condiciones sociales, políticas e históricas particulares.

Los educadores hemos vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve 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.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- 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.
- Concebir a las TIC y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.
- Analizar el impacto de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita.

Bibliografía sugerida:

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 Editores.

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.

7.1.10. Antropología de la Educación

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular estudia conceptos básicos de la Antropología Sociocultural, especialmente las categorías analíticas de la Antropología de la Educación. De esta manera, conceptos como cultura, identidad, etnia y género serán centrales en la asignatura, funcionando como ejes organizadores de los contenidos que se abordarán desde perspectivas teóricas críticas. Desde estos enfoques, se interpelarán las dicotomías “clásicas” y los prejuicios naturalizados por la tradición positivista y normalista en la educación.

Para el tratamiento de estos contenidos, se recomienda la lectura atenta de los desarrollos teóricos de las corrientes críticas, la comprensión de los principales cuestionamientos que estas realizan a los enfoques tradicionales sobre la educación y el análisis de situaciones educativas concretas desde las categorías que aporta la Antropología contemporánea.

De este modo, el futuro docente logrará apropiarse de conceptos que le permitirán comprender la dinámica de los procesos educativos en la actualidad, las características de los sujetos de la relación enseñanza-aprendizaje, la diversidad cultural y de género, el impacto de las nuevas tecnologías en la subjetividad de los adolescentes, los procesos de construcción identitaria y la escuela como institución, entre otros aspectos relevantes.

Lineamientos de acreditación

En este espacio, se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar y comprender situaciones educativas desde marcos teóricos críticos de la Antropología Sociocultural y la Antropología de la Educación.
- Cuestionar las interpretaciones positivistas y de tradición normalista acerca de la educación, los sujetos de la relación enseñanza-aprendizaje, la concepción del conocimiento y de la ciencia, desde un enfoque crítico que le permita reconocer y valorar la diversidad cultural, identitaria, étnica y de género.

Bibliografía sugerida:

Augé, M. y Colleyn, J. (2006). *Qué es la Antropología*. Buenos Aires: Paidós.

Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Diez, M. L. (2004). “Reflexiones en torno a la interculturalidad” En: *Cuadernos de antropología social*, nº19. Buenos Aires, ene./jul.

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Grimson, A. (2013). *Mitomanías argentinas. Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Méjico, Anthropos editorial.

Milstein, D., Clemente, Á., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A. y Higgins, M. (editores) (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila y CAS-IDES.

Noufour, H., Feierstein, D. y otros (1999). *Tinieblas del crisol de razas: ensayos sobre las representaciones simbólicas y espaciales de la noción del "otro" en Argentina*. Buenos Aires: Cálamo.

Pecheny, M., Figari, C., Jones, D. (2008). *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidad en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

7.1.11. Educación Política

Formato: Seminario.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

La escuela como "espacio público de construcción de lo público" (Cullen, 1997) es un lugar donde construir valores, a través de intercambios y procesos reflexivos.

Siguiendo a Freire, afirmamos que la ciudadanía es una invención, una producción política, una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía.

Por todo esto proponemos para la formación general de los futuros profesores esta unidad curricular.

Lineamientos de acreditación:

- Construir un campo de conocimiento específico - a partir del aporte de múltiples disciplinas, entre ellas: el Derecho, la Ética, la Teoría Política- para aplicarlo en el análisis de las problemáticas del mundo actual.
- Problematizar y construir argumentos en rechazo de situaciones que vulneren derechos humanos y, por ende, sean contrarios al estilo de vida democrática.

Bibliografía sugerida:

Batiuk, V. (2007). *A 25 años de democracia: las políticas para el área de formación ética y ciudadana en la educación secundaria*. Buenos Aires: CIPPEC.

Cullen, C. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (1996). *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FLACSO.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos: Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países, San José, Costa Rica, Editorama, 2002.

Martínez, M. y Puig Rovira, J. M. (coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona, ICE-Graó.

Pagés, J. y Santisteban, A. (2010). *La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia*. Iber, Año 17, nº 64.

Ricoeur, Paul (1984). *Educación y política*. Buenos Aires: Docencia.

Siede, I. y G. Schujman (2007). *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires: Aique.

Siede, Isabelino (2007). *La educación política*. Buenos Aires: Paidós.

7.2.- FORMACIÓN ESPECÍFICA

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

7.2.1. Sociedad y Espacio

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas Semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular pretende brindar conceptos básicos de la ciencia geográfica, tales como Espacio Geográfico, territorio y territorialidad, paisaje, relación sociedad naturaleza, ocupación y organización social del espacio, ambiente y sociedad, lo global y lo local. Estos contenidos serán abordados según los distintos marcos teóricos referenciales y mediante la utilización de fuentes de información específicas de la ciencia. Estos contenidos se presentarán apelando a distintos recursos e instrumentos, tales como cartografía, fotos aéreas, imágenes satelitales, documentos técnicos, narrativas, material periodístico, testimonios, trabajos de campo, etc.

El análisis de los distintos conceptos a diferentes escalas permitirá al futuro docente comprender que el espacio es parte constitutiva y a la vez resultado de complejos procesos sociales.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Conocer y operar con los conceptos básicos de la disciplina geográfica en distintos marcos referenciales.
- Interpretar la relación entre espacio – naturaleza - sociedad.
- Reconocer que los conceptos geográficos son una construcción social y por lo tanto histórica.

Bibliografía Sugerida:

Capel, H. (1983). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova.

Caravaca, I. (1997). "Los nuevos espacios emergentes. Ponencia presentada al XV Congreso de geógrafos españoles". Santiago de Compostela: *Revista Estudios Regionales* N° 50.

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

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

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

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

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

7.2.2. Historia Social

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio se presentará contemplando dos cuestiones: la primera, la formación sobre las problemáticas teóricas de la historiografía de fines de siglo XIX y siglo XX (problemas teóricos específicos de la disciplina en el marco de las ciencias sociales, aportes conceptuales de las principales corrientes historiográficas del siglo XX, introducción a las discusiones epistemológicas relativas a la investigación y explicación en historia); y la segunda, los principales conceptos de análisis de la historia social, tales como sujeto, estructura, niveles, proceso, entre otros. A partir de estos conceptos se abordará el estudio de los procesos que dieron lugar al desarrollo de la sociedad capitalista, tales como, la constitución y desarrollo de la sociedad feudal en Europa Occidental, la transición del feudalismo al capitalismo, las revoluciones burguesas de los siglos XVIII y XIX, los procesos sociales vinculados con la expansión del

liberalismo, la democracia, el socialismo y el Imperialismo. El estudio de estos procesos permitirá comprender problemas de la sociedad contemporánea, especialmente los referidos al poder, la cultura y el trabajo.

Para tratar estos contenidos se propone la utilización de variados recursos didácticos, tales como la lectura y análisis de fuentes primarias y material bibliográfico, la observación y debate de videos, el análisis de problemas actuales en los que se pongan de manifiesto conceptos propios de este campo.

Este espacio curricular favorecerá la comprensión del concepto de cambio social y servirá de base para la apropiación de los contenidos en los espacios de las historias mundiales y americanas.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Identificar los aspectos fundamentales del cambio social en los procesos estudiados utilizando conceptos propios del análisis histórico y reconociendo problemáticas actuales desde una perspectiva histórica.

Bibliografía Sugerida:

Arostegui, J. (1993). "La historia como atribución". En: *Historia a debate*. España: C. Barros editor.

Bloch, M. (1974). *Introducción a la historia*. México: FCE.

Carr, E. (1983). *¿Qué es la Historia?*. Barcelona: Ariel.

Cardoso C. y Perez Brignoli, H. (1984). *Los métodos de la Historia*. Barcelona: Crítica.

Febvre, L. (1971). *Combates por la Historia*. Barcelona: Ariel.

Heller, A. (1984). *Teoría de la historia*. México: Fontanera S.A..

Hobsbawm, E. (1988). "De la historia social a la historia de la sociedad". En: *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.

Juliá, S. (1998). "Emancipación y auge de la Historia social". En: *Historia Social-Sociología Histórica*. Madrid: SigloXXI.

Le Goff, J. (1991). *Pensar la Historia*. Barcelona: Paidós.

Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

7.2.3. Historia Mundial I

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

En este espacio se estudiará el proceso de construcción de las sociedades urbanas, partiendo de los orígenes del hombre para abordar los cambios que implicó la Revolución Neolítica y trabajando fundamentalmente los conceptos de nomadismo,

sedentarismo, excedente. Las ciudades del Cercano Oriente así como, la Antigua Grecia y Roma se estudiarán relacionando las coordenadas espacio – tiempo para luego explicar las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales.

Para que el estudiante logre la apropiación de las distintas categorías conceptuales y diferentes propuestas interpretativas será importante la creación de espacios de discusión metodológica.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca de los períodos y problemas abordados así como a técnicas vinculadas a la arqueología, paleografía, epigrafía y antropología.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar la dimensión temporal en los procesos de la prehistoria y la antigüedad reconociendo los múltiples factores condicionantes.
- Identificar diferentes propuestas interpretativas referidas a los procesos de la prehistoria y la antigüedad.

Bibliografía Sugerida:

Alföldy, G. (1987). *Historia social de Roma*. Madrid: Alianza.

Anderson, P. (1997). *Transiciones de la Antigüedad al Feudalismo*. México: Siglo XXI.

Bravo, G. (1998). *Historia de la Roma Antigua*. Madrid: Alianza.

Cassin, E. et. al. (1999). *Los Imperios del Antiguo Oriente*. México: Siglo XXI.

Cohén, M. (1984). *La crisis alimentaria de la Prehistoria. La superpoblación y los orígenes de la agricultura*. Barcelona: Alianza.

Finley, M. (2000). *La Grecia Antigua*. Barcelona: Crítica.

Gordon Childe, V. (1960). "La Barbarie Neolítica". En: *¿Qué sucedió en la Historia?*. Madrid: Leviatán.

Kuhrt, A. 2005. *El Oriente Próximo en la Antigüedad, c. 3000-330 a.C.* Barcelona: Crítica.

Pomeroy, S., S. Burnstein et. al. (2011). *La Antigua Grecia*. Barcelona: Crítica.

Saint-Croix, G. (1988). *La Lucha de clases en el Mundo Griego Antiguo*. Barcelona: Crítica.

7.2.4. Fundamentos de Economía

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas Semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

La presente unidad curricular se propone presentar a los futuros profesores las categorías básicas del saber económico para poder abordarlas como herramientas para la comprensión de las principales problemáticas que analiza esta disciplina.

De esta manera se comenzará por el estudio de 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.

Los principales procedimientos que se utilizarán para el abordaje de estos conceptos son: búsqueda y selección de bibliografía actualizada, análisis de fuentes económicas primarias y secundarias, planteamiento de problemas, establecimiento de relaciones entre los procesos históricos, políticos, económicos sobre el espacio constituido.

Los conceptos básicos de Economía resultarán fundamentales 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.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Conocer las grandes categorías del saber económico.
- Manipular las herramientas intelectuales y procedimentales básicas del saber económico.
- Comprender los caracteres de los principales procesos y sistemas económicos mundiales.
- Explicar, desde lo económico el impacto del proceso globalizador en los espacios geográficos.

Bibliografía Sugerida:

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.

7.2.5. Historia Mundial II

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

La sociedad feudal desde su génesis y el proceso de transición al capitalismo de algunas áreas europeas se analizarán en este espacio, como así también los efectos de la primera expansión europea.

Se abordarán los distintos niveles de complejidad de la realidad social y sus articulaciones utilizando los aportes y polémicas de las distintas escuelas historiográficas e incorporando fuentes de diversa índole.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del período, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia medieval y moderna.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Identificar diferentes propuestas interpretativas sobre el medioevo y la modernidad, explicando por qué y de qué manera se produjeron los cambios sociales a través del tiempo.

Bibliografía sugerida

Duby, G. (1992). *El año Mil*. Barcelona: Gedisa.

Dutour, T. (2005). *La ciudad medieval: Orígenes y triunfo de la Europa urbana*. Buenos Aires: Paidós.

Foossier, R. (1996). *La sociedad medieval*. Barcelona: Crítica.

Genicot, L. (1993). *Comunidades rurales en el Occidente medieval*. Barcelona: Crítica.

Ginzburg, C. (1999). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik editores.

Le Goff, J. (1999). *La civilización del occidente medieval*. Buenos Aires. Paidós.

Power, E. (1994). *Gente de la Edad Media*. Buenos Aires: Eudeba.

Romero, J. (1985). *La Edad Media*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Romano, R. y Tenenti, A. (1998). *Los fundamentos del mundo moderno*. Colección Historia Universal T. 12. México: Siglo XXI.

Saitta, A. (1996). *Guía Crítica de la Historia Medieval*. México: Fondo de Cultura Económica.

7.2.6. Historia Americana I

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

En este espacio se abordarán los procesos socioculturales que tuvieron lugar en América Latina y en especial en la Argentina antes de la llegada de los españoles. Los grupos que habitaban este continente serán estudiados desde la etnohistoria y la arqueología, dada su especificidad para estudiar formas de vida de sujetos sociales que no han producido documentación. Se estudiará también el período colonial, la conquista y colonización del continente por parte de los españoles, las nuevas relaciones sociales surgidas en el contexto americano y las relaciones con la metrópoli.

Para el tratamiento de estos contenidos, se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias específicas, incluyendo todo tipo de expresiones culturales. La renovación teórico metodológica experimentada en el estudio de la América colonial será motivo de análisis y debate.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates académicos acerca de los períodos estudiados, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia americana durante los períodos indígena y colonial.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Seleccionar, recolectar y registrar de modo organizado información proveniente de las crónicas y fuentes arqueológicas reconociendo múltiples factores condicionantes de los procesos históricos.
- Identificar diferentes propuestas interpretativas sobre las sociedades indígenas y la etapa colonial.

Bibliografía Sugerida:

- Bonilla H. (1991). *El sistema colonial en la América Española*. Barcelona: Crítica.
- Nigel, D. (1999). *Los antiguos reinos del Perú*. Barcelona: Crítica.
- Cohén, N. (1999). *La crisis alimentaria de la pre-historia*. México, Siglo XXI.
- Dieterich, H. (1990). *Relaciones de producción en América Latina*. Quito, Abya-yala.
- Lumbreras, L. (1985). "El Perú prehispánico". En: *Nueva Historia General del Perú*. Lima: Mosca azul.
- Murra, J. (1989). *La organización económica del Estado Inca*. México: Siglo XXI.
- Stern, E. (1982). *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista*. Madrid: Alianza.
- Todorov, T. (1991). *Las morales de la historia*. México: Siglo XXI.
- Vitale, L. (1973). "América Latina: ¿feudal o capitalista?". En: Petras J. y Zeitlin M., *América Latina: Reforma o revolución*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Watchel, N. (1976). *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española*. Madrid: Alianza.

7.2.7. Teoría Política

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

La presente unidad curricular representa un espacio de análisis de las principales problemáticas que abordan las ciencias políticas, de esta manera la reflexión se funda sobre el poder la sociedad y el Estado, y constituirá una base fundamental para iniciarse en la comprensión y el análisis de los procesos políticos. Se abordarán contenidos tales como la conformación del orden político, la legitimidad del poder, la formación histórica del Estado, régimen político y régimen de gobierno, la mediación política y los actores sociales.

Se recomienda especialmente efectuar un tratamiento de los contenidos que rescate los mayores consensos epistemológicos existentes en el campo teórico. En el caso de que estos consensos no se hicieran presentes, se considera pertinente tener en cuenta las principales corrientes divergentes indicando las principales argumentaciones que sustentan esas diferencias. En todos los casos resultará enriquecedora la referencia al contexto histórico en que esas corrientes se desarrollaron.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Adquirir las destrezas y las habilidades necesarias para comprender los procesos políticos contemporáneos a la luz de las categorías desarrolladas.

Bibliografía sugerida:

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

Althusser, L. (1997). *La Filosofía como arma de la Revolución*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

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

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

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

García Pelayo, M. (1977). *Las transformaciones del estado contemporáneo*. Madrid: Alianza.

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

Marx, K. (1974). *Manuscritos: Economía y Filosofía*. Madrid: Alianza.

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

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

7.2.8. Historia Mundial III

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular estudia la fase de las grandes revoluciones: Industrial y Política. En este espacio se profundizará en el proceso de transformación del sistema capitalista, la consolidación del Estado – Nación, el afianzamiento de la burguesía, la lucha de las potencias por la hegemonía mundial, el auge y la crisis del imperialismo y el surgimiento de las organizaciones obreras.

Se abordarán los distintos niveles de complejidad de la realidad social y sus articulaciones, utilizando los aportes y polémicas de las distintas escuelas historiográficas e incorporando fuentes de diversa índole, haciendo uso prioritario de conceptos propios de la historia social sin excluir nociones de otras perspectivas historiográficas.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del período, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia contemporánea.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar problemas específicos de la historia contemporánea a partir de planteos teórico metodológicos apropiados.
- Reconstruir el proceso histórico, utilizando teorías y conceptos propios del análisis histórico.

Bibliografía Sugerida:

Arostegui, J y otros (directores) (2001). *El Mundo Contemporáneo: Historias y Problemas*. Madrid: Ed. Biblos. Crítica.

Bergeron, L y otros (1978). *La época de las revoluciones Europeas. 1789-1848*. Madrid: Siglo XXI.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid: Siglo XXI.

Duby, G. (1989). *Atlas Mundial*. Madrid: Debate.

Hobsbawm, E. (1982). *Industria e imperio*. Barcelona: Ariel.

Kohsn, N. (2003). *Ideario Socialista*. Buenos Aires: Longseller.

Lenin, V.I.(2003). *El Imperialismo fase superior del capitalismo*. Buenos Aires. Ed. Agora.

Mori, G. (1983). *La Revolución Industrial*. Barcelona. Crítica.

Palmade, G. (1989). *La época de la Burguesía*. Madrid: Siglo XXI.

Rude, G. (2004). *La Revolución Francesa*. Buenos.Aires: Vergara.

7.2.9. Historia Argentina I

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

En esta asignatura se analiza la sociedad rioplatense en sus distintas dimensiones hasta la conformación de la Argentina moderna. Se abordan los aspectos económicos, políticos, sociales y culturales.

Para el tratamiento de los contenidos propuestos, se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias específicas. En el tratamiento de la información se hará especial hincapié en la explicación de los procesos históricos a partir de diferentes teorías y modelos, en el análisis de las relaciones entre diferentes causas y en la comparación de las perspectivas de los diversos sujetos históricos.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del período, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia argentina.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Seleccionar, recolectar y registrar de modo organizado información proveniente de diversas fuentes reconociendo múltiples factores condicionantes de los procesos históricos.
- Identificar diferentes propuestas interpretativas sobre la sociedad rioplatense y la formación de la Argentina moderna.

Bibliografía Sugerida:

Botana, N. (1986). *La tradición republicana*. Buenos Aires: Sudamericana.

Busaniche, J.L. (1984). *Historia Argentina*. Buenos Aires: Solar.

Cercano M. (1972). *Evolución histórica del régimen de la tierra pública*. Buenos Aires. Eudeba.

Chiaromonte, J. C. (1997). *Ciudades, provincias y estados: Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel.

Gastiazoro, E. (1986). *Historia Argentina*. Buenos Aires: Agora.

Gorostegui de Torres, A. (1990). *La organización nacional*. Buenos Aires: Paidós.

Halperín Donghi, (1992). *De la revolución de independencia a la confederación rosista*. Buenos Aires: Paidós.

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

Ramallo, J. (1974). *Los grupos políticos de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Fundación Nuestra Historia.

Romero, J. (1981). *Las ideas políticas en la Argentina*. Buenos Aires: FCE.

7.2.10.- Epistemología de las Ciencias Sociales

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta asignatura introduce a los estudiantes en un reconocimiento de clave epistemológica. Por ello analiza las principales teorías, corrientes y debates en las Ciencias Sociales. Así, profundiza sobre las posiciones científicas respecto al conocimiento y la ciencia para facilitar un adecuado acercamiento a un debate serio y profundo que comprenda las dificultades y desafíos que supone adentrarse en este campo.

Aborda cuestiones como la comprensión de los procedimientos para la obtención y justificación del conocimiento científico de modo que los estudiantes puedan percibir la producción de la ciencia como una empresa multifacética que abarca diversos aspectos: conceptuales, empíricos, metodológicos, históricos y éticos.

Nociones clave como objetividad, consistencia, verdad-verosimilitud, antifundamentalismo y provisoriedad del conocimiento constituyen otro eje de conceptos necesarios para la adquisición de una visión adecuada de la ciencia.

Lineamientos de acreditación:

Se promoverá que los estudiantes realicen una reflexión acerca de los aspectos valorativos conectados con la actividad científica y sus resultados tecnológicos.

Se intentará además que emprendan un análisis sobre los problemas metodológicos característicos de las ciencias sociales.

Así mismo se estimulará el desarrollo de un espíritu crítico desde la adopción de conceptos y vocabulario claro y preciso que:

- Favorezca la familiarización con problemáticas relativas al modo de la adquisición del conocimiento así como de su fundamentación.
- Brinde elementos de análisis relevantes tanto para el resto de las materias del área como para las correspondientes a la formación teórica en general.

Bibliografía Sugerida:

Díaz, E. (2007). *Metodología de las Ciencias sociales*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Gaeta, R., Gentile, N. y Lucero, S. (2007). *Aspectos críticos de las ciencias sociales: entre la realidad y la metafísica*. Eudeba: Buenos Aires.

Klimovsky, G - Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: A-Z editora

Reale – Antiseri, (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder,.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires F.C.E.

Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Schuster, F. (2005). “Explicación y Predicción. La validez del conocimiento en ciencias sociales”. En: *Las ciencias sociales: aspectos críticos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO,

Schuster, F. (1992). *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

7.2.11. Historia Americana II

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta materia permitirá a los futuros docentes analizar procesos, estructuras y sujetos históricos de la historia de América independiente, ésta será presentada a partir de tres núcleos: Crisis del orden colonial y emancipación; formación de Estados nacionales; transformaciones sociales, políticas y culturales en el contexto de las economías primario – exportadoras. A partir de estos núcleos se ahondará en el estudio de temas que suscitan mayor interés en la historiografía actual: estructuras y sujetos en las economías agrarias y mineras; significado de las revoluciones americanas; debates en torno a la formación de los Estados nacionales; migraciones y sectores populares.

En el estudio de las sociedades americanas independientes es necesario considerar las relaciones y vinculaciones con la historia mundial desde un enfoque integrador.

Para el tratamiento de los contenidos propuestos se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias. En el tratamiento de la información se hará especial hincapié en la explicación de los procesos históricos a partir de diferentes teorías y modelos.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del periodo, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia de América independiente.

Lineamiento de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar problemas específicos de la historia de América independiente y sus vinculaciones con la historia mundial, a partir de planteos teórico – metodológicos apropiados y bibliografía actualizada.
- Explicar los procesos históricos estudiados a partir de diferentes teorías, analizando las relaciones entre diferentes causas y comparando las perspectivas de los diversos sujetos históricos.

Bibliografía Sugerida:

Adams, W. P. (1990). *Historia Contemporánea de Norteamérica*. México: Siglo XXI.

Bethell, L. (1990). *Historia de América Latina*. Barcelona: Crítica.

Beyhaut, G. (1995). *América Latina III*. México: Siglo XXI.

Clementi, H. (1986). *La Frontera en América*. Buenos Aires: Leviatán.

Galeano, E. (1989). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guerra Vilaboy, S. (2003). *El Dilema de la Independencia*. La Habana: Félix Varela.

Mires, F. (1989). *La Rebelión Permanente*. México: Siglo XXI.

Pigna, F. (2005). *Los Mitos de la Historia Argentina*. Buenos Aires: Planeta.

Prieto Rozos, A. (2005). *Ideología, Economía y Política en América Latina*. La Habana: Ed. Ciencias Sociales.

Sánchez Albornoz, N. (dir.) (1985). *Historia de América Latina*. Madrid: Alianza América.

7.2.12. Historia Argentina II

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio retoma los procesos del siglo XIX procurando un enfoque integrador de los problemas de la historia nacional en las últimas décadas del siglo pasado y las primeras del siglo XX. Se estudiará la realidad argentina a partir de la emergencia de diferentes proyectos económicos políticos, las crisis de hegemonía de los mismos y el rol jugado por los sujetos sociales.

Para el tratamiento de los núcleos propuestos, se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias específicas, incluyendo obras literarias y filmográficas. En el tratamiento de la información se hará especial hincapié en la explicación de los procesos históricos a partir de diferentes teorías y modelos, en el análisis de las relaciones entre diferentes causas y en la comparación de las perspectivas de los diversos sujetos históricos. Se requerirá la presentación de

comunicaciones sobre los trabajos de análisis realizados: estado de la cuestión, monografía, informe, entre otras.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del período, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia argentina contemporánea.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Identificar en los procesos argentinos contemporáneos aspectos significativos para la realidad social actual y analizar problemas específicos a partir de planteos teórico metodológicos apropiados.

Bibliografía Sugerida:

Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Sudamericana.

Bayer, O. (Coord.) (2006). *Historia de la crueldad argentina*. Tomo I. Julio Argentino Roca. Buenos Aires. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.

Biagini, H. (1980). *Cómo fue la generación del 80*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Botana, N. (1994). *El orden conservador*. Buenos Aires: Sudamericana.

Galasso, N. (2002). *De la banca Barino al FMI. Historia de la deuda externa argentina*. Buenos Aires: Colihue.

Godio, J. (2000). *Historia del movimiento obrero argentino, 1870-2000*. Buenos Aires: Corregidor.

Rofman, A. y Romero, L. A. (1996). *Sistema económico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires: Amorrortu.

Scalabrini Ortiz, R. (2006). *Historia de los ferrocarriles argentinos*. Buenos Aires: Lancelot.

Teran, O. (2000). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la cultura científica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zimmerman, E. (1995). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*. Buenos Aires: Sudamericana-Universidad de San Andrés.

7.2.13. Historia Americana III

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta asignatura permitirá analizar procesos, estructuras y sujetos históricos de la historia americana del siglo XX. La contemporaneidad americana será presentada a partir de tres núcleos Apogeo y crisis de las economías primario – exportadoras; surgimiento, apogeo y crisis del modelo de sustitución de importaciones; los procesos

de globalización y regionalización. A partir de estos núcleos se profundizará en el estudio de temas que suscitan el mayor interés en la historiografía actual: Los Estados Unidos como potencia mundial y sus relaciones con América Latina; transformaciones en las estructuras económicas y sociales, con énfasis en los debates en torno a la industrialización; la relación entre Estado y sociedad; la debilidad democrática y los regímenes autoritarios; las políticas y prácticas culturales.

En el estudio de las sociedades americanas contemporáneas es necesario considerar las relaciones y vinculaciones con la historia mundial desde un enfoque integrador.

Para el tratamiento de los núcleos propuestos se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias, incluyendo obras literarias y filmográficas. En el tratamiento de la información se hará especial hincapié en la explicación de los procesos históricos a partir de diferentes teorías y modelos, en el análisis de las relaciones entre diferentes causas y en la comparación de las perspectivas de los diversos sujetos históricos. Se requerirá la presentación de comunicaciones sobre los trabajos de análisis realizados: estados de la cuestión, monografías, informes, etc.

De este modo el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del periodo, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia americana contemporánea.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar problemas específicos de la historia americana contemporánea y sus vinculaciones con la historia mundial a partir de planteos teórico – metodológicos apropiados y bibliografía actualizada.
- Explicar los procesos históricos estudiados a partir de diferentes teorías, analizando las relaciones entre diferentes causas y comparando las perspectivas de los diversos sujetos históricos.

Bibliografía Sugerida:

Ansaldi, W. (2000). "La temporalidad mixta de América Latina, una expresión de multiculturalismo". En: Héctor C. Silveira Gorski (editor), *Identidades comunitarias y democracia*. Madrid: Trotta.

Cibotti, E. (2003). *Una introducción a la enseñanza de la historia latinoamericana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fernandes, F. (1990). "Problemas de conceptualización de las clases sociales". En: América Latina, en Benítez Zenteno (coord.), *Las clases en América Latina*. México: Siglo XXI Editores.

Gómez Sánchez (1981). Capitalismo cubano y el Movimiento 26 de julio. En *Avances de Investigación*. 46. Centro de Estudios Latinoamericanos. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Halperin Donghi, T (1996). *Historia Contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.

Knight, A.: *La revolución mexicana*. México: Grijalbo.

Leao De Aquino, R. S. (2000). La lucha por la tierra en Brasil. En: Revista *Marx 2000*, vol III, La hegemonía norteamericana. América Latina: Los nuevos sujetos sociales. Buenos Aires.

Margaleff, F. (1992). Los orígenes de la Revolución Nacional Boliviana. En *Data*. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. N° 3. La Paz.

Pearse, A. (1984). Campesinado y revolución: el caso de Bolivia. En Calderón y Dandler (comps.), *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado. Movimientos campesinos y etnicidad*. UNRISD (United Nations Research Institute for Social Development) y CERES (Centro de Estudios y Realidad Económica y Social). La Paz.

Petras, J. (2000). El Movimiento de los Sin Tierra, el proceso gana impulso. En: *Z Magazine*.

7.2.14. Didáctica las Ciencias Sociales

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta unidad curricular se propone el abordaje de la enseñanza de la Ciencias Sociales en relación a sus distintos enfoques, los cuales se interpretan a la luz de las históricas tradiciones epistemológicas, metodológicas y teóricas.

El cursado plantea la comprensión de la Didáctica de las Ciencias Sociales partiendo de su constitución histórica y las tradiciones que han influido en su configuración como ciencia social. Asimismo se propone el análisis crítico de la estructura conceptual existente en el campo de las Ciencias Sociales a partir del cuestionamiento del carácter eurocéntrico y colonial.

“Se trata de repensar el objeto de la Didáctica de las Ciencias Sociales, partiendo del presupuesto de que formar para la enseñanza de un objeto inacabado y en permanente construcción, exige educar en y para una racionalidad que no ponga límites y que traspase la perspectiva cosificada del saber-información. De modo que el problema consiste en pensar un objeto didáctico y una formación que potencie el reconocimiento de lo dado y transforme el límite en contenido y, a la vez, en apertura, para lo cual privilegie la forma de razonamiento sobre las reglas del conocer”.

Formar para la enseñanza en un objeto en construcción permanente como es la realidad social exige educar en y para una racionalidad que fortalezca la capacidad de apertura crítica apropiándose del saber acumulado en una perspectiva de construcción de futuro.

La enseñanza de las Ciencias Sociales implica un abordaje de la interdisciplinariedad para el diseño las propuestas de intervención didáctica desde los conceptos estructurantes y conceptos específicos de las disciplinas que conforman el área de Ciencias Sociales en la escuela secundaria.

Se adscribe al enfoque didáctico crítico que se constituye por y para la praxis, es dialógico, propicia la problematización y el abordaje de conocimientos situacionales intentando comprender el presente por el pasado y, a la vez, el pasado por el presente, interpretando al presente como lugar de la producción del por – venir.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Reflexionar críticamente sobre los sentidos formativos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria.
- Comprender los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales, su objeto de estudio, las disciplinas que integran el área, sus implicancias curriculares y didácticas.
- Elaborar criterios para seleccionar y organizar contenidos y diseñar propuestas de actividades e instrumentos de evaluación para la enseñanza de la Historia.

Bibliografía Sugerida:

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

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

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.

Benejam, P. y Pagés, J. (Comps) (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.

Funes, G. (Comp) (2001). *Ciencias Sociales entre debates y propuestas*. Neuquén, Manuscritos Libros.

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

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

Rostan, E. (et al) (2010). *Enseñanza de las Ciencias Sociales: propuestas para la escuela*. Montevideo: Camus.

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En (Comp.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

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

7.2.15. Historia Regional Patagónica

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Se analizará en esta asignatura la Patagonia, como un espacio singular organizado a partir de las múltiples relaciones e intereses de conjuntos de individuos. Se trata de la región como una hipótesis a demostrar en tanto y en cuanto se estructura a partir de un conjunto de elementos que le proporcionan su particularidad dentro de la globalidad.

Para el tratamiento de los núcleos propuestos, se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias específicas, incluyendo especialmente testimonio orales. En el tratamiento de la información se hará especial hincapié en la comparación de las perspectivas de los diversos sujetos históricos. Se requerirá la presentación de comunicaciones sobre los trabajos de análisis realizados: estado de la cuestión, monografía, informe, entre otras.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca de los estudios regionales, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia regional.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Realizar trabajos de campo utilizando técnicas de historia oral a partir de categorías propias de la historia regional.
- Presentar comunicaciones orales o escritas, monografías, informes, estados de la cuestión.

Bibliografía sugerida:

Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Sudamericana.

Basualdo, V. (2010). "La burocracia sindical: aportes clásicos y nuevos enfoques". En: *Nuevo Topo.*, no. 27. Buenos Aires: Prometeo.

Bayer, O. (2002). *La Patagonia Rebelde*. Buenos Aires: Planeta.

Gatica, M. (2007). *Hacedores de caminos. El sindicato de trabajadores viales de Chubut*. Imago Mundi, Buenos Aires.

Gómez Otero, J. Movilidad y contactos en la costa centro-norte de Patagonia. Argentina en tiempos pre y post-Hispánicos. En: Mandrini, R y C. Paz. *Las fronteras hispano-criollas del mundo indígena latinoamericano en los ss. XVIII y XIX*. Un estudio comparativo. IEHS, CEHIR, UNS, Bahía Blanca, Neuquén, Tandil, 2005.

Healey, M. (2007). *El interior en disputa proyectos de desarrollo y movimientos de protesta en las regiones extrapampeanas*. Emjames, D. dr. Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana.

Iuorno.G. (2007). "La provincialización de Río Negro. Interregno y conflicto de intereses nacional y local". En: Ruffini, M y M. Massera comps. Ob. Cit. Fund. Ameghino-Legislatura de R. Negro, Viedma, vol. 1.

López, S. (2004). *Representaciones de la Patagonia*. La Plata: Ed. Al Margen.

Mandrini, R. ed. (2006). *Vivir entre dos mundos. Las fronteras del sur de la Argentina. Siglos XVIII y XIX*. Buenos Aires: Taurus.

Mata De López, S. (2003). "Historia local, historia regional e historia nacional ¿Una historia posible?". En: *Revista digital de la escuela de Historia*, vol.I, No. 2. UN.Sa.

7.2.16. Historia Argentina III (1930 a la actualidad)

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta asignatura procura un enfoque integrador de los problemas de la historia nacional en las últimas décadas del siglo XX. Se estudiará la realidad argentina a partir de la emergencia de diferentes proyectos económicos políticos, las crisis de hegemonía de los mismos y el rol jugado por los sujetos sociales. Las transformaciones en la estructura económica y social. Migraciones internas, urbanización. Desarrollo del mercado interno Reconstrucción de la democracia. Transformaciones culturales.

Para el tratamiento de los núcleos propuestos, se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el trabajo sistemático con fuentes primarias específicas, incluyendo obras literarias y filmográficas. En el tratamiento de la información se hará especial hincapié en la explicación de los procesos históricos a partir de diferentes teorías y modelos, en el análisis de las relaciones entre diferentes causas y en la comparación de las perspectivas de los diversos sujetos históricos. Se requerirá la presentación de comunicaciones sobre los trabajos de análisis realizados: estado de la cuestión, monografía, informe, entre otras.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del período, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia argentina contemporánea.

Lineamientos de acreditación

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Identificar en los procesos argentinos contemporáneos aspectos significativos para la realidad social actual y analizar problemas específicos a partir de planteos teórico metodológicos apropiados.

Bibliografía sugerida

Ansaldi, W. (2004). "El faro del fin del mundo. La crisis Argentina del 2001 o cómo navegar entre el riesgo y la seguridad". En: Funes, A. (compiladora) *La historia dice presente en el aula*. Serie Investigación -EDUCO, Neuquén.

Anzorena, O. (1998). *Tiempo de violencia y utopía. Del golpe de Onganía al golpe de Videla*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

Brennan, J. P. (1996). *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba. 1955-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.

De Riz, L. (2000). *La política en suspenso, 1966-1976*. Historia Argentina 8. Buenos Aires: Paidós.

Duhalde, E. L. (1999). *El Estado terrorista argentino. Quince años después, una mirada crítica*. Buenos Aires: Eudeba.

James, D. (1990). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.

Novaro, M. (2009). *Argentina en el fin de siglo. Democracia, mercado y nación (1983-2001)*. Historia Argentina 10. Buenos Aires: Paidós.

Peña, M. (1986). *Industrialización y clases sociales en la Argentina*. Buenos Aires: Hyspamérica.

Rajland, B. (2008). *El pacto populista en la Argentina (1945-1955). Proyección teórico-política hacia la actualidad*. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

Torre, J. C. (2004). *El gigante invertebrado. Los sindicatos en el gobierno. Argentina 1973-1976*. Buenos Aires: Siglo XXI.

7.2.17. Historia Mundial IV (Siglo XX Corto)

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

En este espacio el recorte de contenidos se centra en el "Siglo XX corto", un período que va de la primera guerra mundial a la caída del muro de Berlín. La etapa señalada se abordará atendiendo a las particularidades de la entreguerra, pretendiendo explicar el advenimiento de los regímenes totalitarios sus orígenes, ideología, organización e impacto en el conjunto social. Además se podrán tratar temáticas relacionadas con la mujer, las minorías, los grupos religiosos, la función de los medios de información y otros. Se analizará la segunda guerra mundial y las distintas clases de guerras del siglo XX, sus causas, estrategias y sus efectos sobre la población. Se estudiarán los procesos de descolonización, el acceso al control del estado por parte de movimientos nacionalistas e independientes y los problemas asociados con el logro de la independencia.

Para el tratamiento de los núcleos propuestos, se recomienda la lectura comprensiva y crítica de bibliografía representativa de diferentes enfoques historiográficos y el

trabajo sistemático con fuentes primarias específicas, incluyendo obras literarias y filmográficas. Podrán plantearse el estudio de casos a elección de los estudiantes. En el tratamiento de la información se hará especial hincapié en la explicación de los procesos históricos a partir de diferentes teorías y modelos, en el análisis de las relaciones entre diferentes causas y en la comparación de las perspectivas de los diversos sujetos históricos.

De este modo, el futuro docente se aproximará a los debates historiográficos acerca del período, utilizará estrategias propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos vinculados con el estudio de la historia del siglo XX.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar problemas específicos vinculados con los procesos históricos del siglo XX.
- Explicar los procesos históricos a partir de diferentes teorías y modelos, estableciendo relaciones entre diferentes causas y comparando las perspectivas de los diversos sujetos históricos.

Bibliografía Sugerida:

Bejar, M. D. (2011). *Historia del siglo XX: Europa, América, Asia, África y Oceanía*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Hobsbawm, E. (1997). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Hill, C. (1985). *La revolución rusa*. Barcelona: Ariel.

Niveau, M. (1989). *Historia de los hechos económicos contemporáneos*. Barcelona: Ariel.

Woolf, S. (1970). *El fascismo europeo*. México: Grijalbo.

Bianco, L. (1991). *Asia contemporánea*. México: Siglo XXI editores.

7.2.18. Investigación Histórica

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio de proyecto incluirá el estudio de los nuevos enfoques en investigación y su aplicación a través de la elaboración de proyectos. Los estudiantes se capacitarán en la formulación de problemas e hipótesis, selección y registro de información provenientes de fuentes primarias y secundarias, interpretación y crítica de la información, presentación y discusión de resultados de investigación.

Para el tratamiento de estos contenidos será necesario atender al análisis y evaluación de proyectos y resultados de investigaciones llevadas a cabo a través de distintas metodologías y técnicas. Asimismo, se requerirá el diseño y desarrollo de una investigación histórica acotada.

De este modo, el futuro docente se aproximará a las estrategias propias de la investigación social e historiográfica y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos de investigación social e histórica.

Lineamientos de acreditación

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar y evaluar proyectos y resultados de investigaciones llevadas a cabo a través de distintas metodologías y técnicas.
- Diseñar y desarrollar una investigación histórica acotada.

Bibliografía sugerida

Arostegui, J. (1995). "El proceso metodológico y la investigación histórica". En: *La investigación histórica: teoría y método*. Madrid: Crítica.

Barela, L.; Miguez, M.; García Conde, L. (2009). *Algunos aportes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires- Dirección General: Patrimonio e Instituto Histórico.

Dosse, F. (1988). "Conclusión". En: *La historia en migajas. De "Annales" a la "nueva historia"*. Valencia: Alfons el Magnánim.

García Canclini, N. (1999). "Los usos sociales de Patrimonio Cultural". En: Aguilar Criado, E.: *Patrimonio etnológico. Nuevas perspectivas de estudio*. Junta de Andalucía: Consejería de Cultura.

Hobsbawm, E. (1979). "Partidismo" En: *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.

Megill, A. (1996). "Pensar la historia. Relatando el pasado: 'descripción', explicación y narrativa en la historiografía". En: *Historia Social*, n ° 16.

Pereyra, D., "La objetividad del conocimiento histórico" En: *El sujeto de la historia*, México, Alianza, 1996 (1988).

Portelli, A. (2004). "Introducción" En: *La orden ya fue ejecutada. Roma, las fosas ardeatinas, la memoria*. Buenos Aires: F.C.E.

Sautu, R.; Beniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2006). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Veyne, P. (1994). *Cómo se escribe la historia*. Madrid: Alianza.

7.3.- FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El campo, orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, propone la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

El desarrollo requiere de la construcción de redes colaborativas interinstitucionales con escuelas asociadas.

La construcción de redes institucionales busca impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, acordes a las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales; lo que fortalece el compromiso de la formación conjunta, redefiniendo los tipos de intercambios entre el IFDC y las escuelas asociadas.

Es de fundamental importancia que a lo largo de su trayecto formativo los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas, esto es, transitar por diferentes ambientes que ofrezcan oportunidades para el desarrollo de prácticas diversas.

Este campo se propone organizado en seis unidades curriculares:

7.3.1.- Taller de Experiencias Educativas No Formales

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular se constituye en un taller de la práctica que contempla instancias de apropiación de herramientas teórico-conceptuales y metodológicas necesarias para la indagación y la intervención educativa.

La educación más allá de la escuela, siguiendo la perspectiva de Teresa Sirvent, incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad desde una perspectiva de la educación permanente con un profundo sentido de la democratización en la educación. Hace referencia a aquellas prácticas educativas que no están incluidas en la oferta que realiza la institución educativa escolar, y adquieren en la actualidad particular significación y sobre las cuales realizar una lectura pedagógica, tales como: Educación popular, educación ambiental, la educación en los movimientos sociales, la educación sindical, educación en el cooperativismo, la constitución y la participación en comunidades de aprendizaje a través de redes digitales (por ejemplo redes sociales, portales, TV educativa, blogs, entre otros)

Una visión amplia de lo educativo requiere considerar a la experiencia vital de los sujetos como punto de partida y sustento de su proceso de aprendizaje continuo (el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad que operan más allá de la escuela; el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento; el supuesto de la potenciación de

los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule) lo que implica percibir la potencialidad de cada área de la vida cotidiana para tornarse un espacio educativo de mayor o menor grado de formalización.

Asimismo se requiere analizar la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta los grados o tipos de formalización según las tres dimensiones siguientes: la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

Desde este espacio curricular se entiende que la democratización del conocimiento no puede quedar circunscripta solamente a la escuela: "frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos 'más allá de la escuela" (Sirvent, 1999)⁶⁷.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Reconocer la complejidad y especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, desde una mirada sociohistórica, relacional y crítica.
- Generar reales espacios específicos de enseñanza y aprendizaje de construcción colectiva de conocimiento, más allá de la escuela, con una fundamentación ética-política, pedagógica, a nivel de políticas públicas, de las instituciones y de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía Sugerida:

Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.

Castel, R. (1998). La lógica de la exclusión. En Bustelo, E. y Minujín, A. (Editores) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Buenos Aires: UNICEF-Santillana.

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

Gardner, H. y Davies K. (2014). *La generación APP*. Buenos Aires. Paidós.

Gentili, P. y Frigotto, G. (comp.) (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

Jenkins, H. Inteligencia colectiva, cultura participativa y TIC en el siglo XXI. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/protagonistas/tecnologia/henry-jenkins-inteligencia-col.php> [02/03/2014]

Morduchowicz R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Pini M. (comp) (2012). *Consumos culturales digitales: jóvenes argentinos de 13 a 18 años*. Ministerio de Educación de la Nación. Educ.ar. Buenos Aires. Disponible en: http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/TIC_ConsumosCulturalesPARAokFINAL1.pdf [20/06/2013]

⁶⁷ Sirvent, T. (1999): *Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de mataderos*, Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rebellato J.L. (1988): Algunas reflexiones sobre educación popular, sociedad civil, autonomía popular, en Francisco Vio Grossi (ed.) *Educación popular, sociedad civil y desarrollo alternativo*, Santiago de Chile: Aconcagua-CEAAL.

Sirvent M.T. (2008). *Educación de Adultos investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires: Miño y Dávila Segunda edición ampliada.

Sirvent, M. T. et al (2007). *Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes* Cuaderno de Cátedra Facultad de Filosofía y Letras Buenos Aires Enviado al MEC –URUGUAY.

Sirvent, M. T. y otros (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.

7.3.2.- Introducción al Trabajo Docente

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular se presenta en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera de "Profesorado en Educación Secundaria en Historia" y se sitúa en el Campo de la Práctica Profesional. El Seminario representa para las/os estudiantes su "primer contacto con las prácticas cotidianas de los docentes en el marco de su formación de grado"⁶⁸.

El supuesto epistemológico que lo sostiene es la importancia de la indagación sistemática sobre las condiciones y características de la profesión en los ámbitos de trabajo cotidiano, para "el desarrollo de capacidades reflexivas, críticas y fundamentadas tanto desde la producción teórica como desde el ámbito de la experiencia"⁶⁹.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar las representaciones sociales de los/as estudiantes y de la comunidad en general sobre el "ser" docente y su trabajo.
- Considerar los rasgos específicos del trabajo docente y la realidad educativa para aproximarse a la comprensión de su complejidad y multidimensionalidad.
- Establecer relaciones entre aportes de la bibliografía específica y las propias representaciones sobre el trabajo docente y la realidad educativa.

⁶⁸

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

⁶⁹

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

Bibliografía Sugerida:

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Capítulo II “Grandezas y miserias de la tarea de enseñar”. En: *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Capítulo V “Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia”. En *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

Donaire, R. (2009). *La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días*. Buenos Aires: CETERA Serie Formación y Trabajo Docente.

Entrevista a Andrea Alliaud. Historias encontradas de la docencia en la Argentina [en línea]. Brailovsky, Daniel (entrevistador). Buenos Aires: Educared, 2005 - [citada 6 de abril de 2009] Se accede en forma gratuita y está Disponible en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/alliaud_historias_encontradas.pdf

González, H. (2009). *Transformar el trabajo docente para transformar la escuela. En Reconociendo nuestro trabajo docente. Un dialogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Ediciones CTERA Serie Formación y Trabajo Docente.

7.3.3. Investigación Educativa

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio procura ofrecer una aproximación a los encuadres y procedimientos propios de la investigación educativa con un doble propósito Por un lado, sistematizar el análisis de resultados de investigación, que aportan al mejoramiento de las prácticas docentes Por el otro, ofrecer herramientas metodológicas necesarias para el registro y análisis de información de la práctica pedagógica en el aula, la institución y en relación con la comunidad.

En este sentido, se procurará, en primer lugar, que los estudiantes futuros docentes conozcan los modos de producir el conocimiento de la investigación socioeducativa, pedagógica, institucional, psicológica y didáctica Esto implica, aproximarse a las perspectivas metodológicas que predominan en cada uno de estos campos (enfoques cuantitativos, cualitativos, etnográficos históricos, evaluativos, investigación acción, etc.). En segundo lugar, se tratará de iniciar a los estudiantes en el uso de los procedimientos metodológicos propios de la investigación educativa, que se utilizan en acciones de indagación sistemática en la escuela y el contexto.

De este modo, se espera que este espacio se constituya en una instancia de integración, síntesis y sistematización de contenidos trabajados en los otros espacios curriculares.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Identificar procedimientos y resultados de la investigación educativa propios de diversos ámbitos de la pedagogía.
- Utilizar procedimientos propios de la investigación educativa en el diagnóstico, planeamiento, desarrollo y evaluación de las prácticas institucionales y de aula.

Bibliografía Sugerida:

Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Buenos Aires. Ediciones Homo Sapiens.

Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde editor.

Cardelli, J. y Duhalde, M. (comp) (2004). *Docentes que hacen investigaciones educativas*. Tomo 2. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Duhalde, M. (1999). *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

Urbano C. y Yuni J. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Editorial Brujas.

Wittrock, M. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Wainerman, C. y Sautu, R. (1998). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

7.3.4. Didáctica de la Historia en la Educación Secundaria

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta unidad curricular constituye un espacio de síntesis y de integración de la formación disciplinar específica y de la formación general, de construcción de herramientas teóricas y metodológicas, en relación al contexto práctico para la enseñanza de manera crítica, reflexiva y creativa.

La interrogación sobre el sentido de la enseñanza de la Historia permite pensar las intencionalidades éticas, políticas y sociales de aquello que se decide enseñar y distanciarse de la racionalidad instrumental.

Las reflexiones sobre el por qué, para qué, para quién enseñar direccionan el cómo enseñar, pues el valor epistemológico y la relevancia social de lo que se enseña, la corriente historiográfica a la que se adscribe, las fuentes históricas utilizadas se conjugan y traducen en las propuestas metodológicas, articulan los propósitos, la selección de contenidos, las formas de evaluación. Lo relevante para la enseñanza es ser cada vez más consciente del propio sistema de valores e inscripciones para su reflexión crítica.

“Pero a la vez, el cómo enseñar exhorta a los estudiantes en formación a pensar y considerar las características de quienes son los que aprenden, a analizar en profundidad las posibilidades y dificultades que presenta la construcción del conocimiento histórico social, las concepciones y representaciones sobre lo histórico social que obturan las posibilidades de aprender, las capacidades de comprensión que posibilitan el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo”⁷⁰.

La preocupación de la Didáctica no debe ser solamente obtener un aprendizaje, reestructurar las concepciones desde la subjetividad sino asumir actitudes de compromiso que contribuyan a la construcción de la conciencia histórica.

Los desafíos son múltiples y consisten en primer lugar en 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 en el que el trabajo de los docentes y de los estudiantes, sujetos concretos, contextualizados, son intervinientes directos en el acto de enseñanza y en los aprendizajes.

El nuevo marco teórico conceptual para re- pensar la enseñanza de la Historia liga entonces currículum - práctica curricular, objetos - sujetos de enseñanza y aprendizajes y las dimensiones epistemológicas – metodológicas - procedimientos. El reconocimiento de esta nueva perspectiva para comprender la práctica de la enseñanza de la Historia es punto de partida para reflexionar sobre ella, teorizarla y proyectarla.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar las Historias enseñadas desde las perspectivas de la Didáctica articulados con los enfoques del campo disciplinar y curricular desde su dimensión ético política.
- Diseñar, implementar y evaluar propuestas de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria.

Bibliografía Sugerida

Aranguren, C. (1997). ¿Qué es la enseñanza de la historia ¿Qué historia enseñar? ¿Para qué, cómo y a quién enseñar?. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. N° 2. Mérida.

⁷⁰ Andelique, C. (2011) La didáctica de la Historia y la formación docente ¿Qué profesor de Historia necesitan las escuelas? En: Clío & Asociados N°15.

Barros, C. (2008). *Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia*. En Clío y Asociados, La historia enseñada, N° 12. Santa Fe: UNL.

Carretero, M. y otros (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Funes, G. (2011). La enseñanza de la historia y los problemas sociopolíticos: de la historia reciente al futuro. En: Pagés, J, Santiesteban, A. *Les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universidad Autónoma de Barcelona.

Fontana, J. (2004). *¿Qué historia enseñar?* En Clío & Asociados. La historia enseñada N° 7. Santa Fe: UNL.

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

Pagés, J. (2004). Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores. En: Nicolás, E. y Gómez, J. A. (coord.): *Miradas a la Historia*. Aula de debate: Universidad de Murcia.

Pla, S. (coord.) (2012). *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: UPN. Horizontes educativos

Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una historia renovada*. Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros. Mérida.

Zemelman, H. (2011). Estudios epistémicos e histórico culturales. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. En: *Saberes y razones*. Desacataos N° 37. México.

7.3.5. Materiales Curriculares

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular está destinado al análisis y diseño de materiales curriculares así como al estudio de su utilización en diferentes situaciones de enseñanza, promoviendo la aplicación de criterios pedagógicos y didácticos en sentido amplio.

Tiene estrechas relaciones y articulaciones tanto verticales como horizontales con otras asignaturas que desarrollan conceptualizaciones que pueden y deben, ser transferidas y resignificadas en este espacio.

Dada la evolución e impacto que han tenido las TIC en la contemporaneidad, se considera fundamental la presencia en el plan de estudios de un espacio que les permita a los estudiantes entrar en contacto con la problemática de los materiales a través de planteamientos teóricos, metodológicos y axiológicos actuales sobre el tema.

Los materiales constituyen un tema relevante, como herramientas culturales mediadoras de la acción específica de enseñar, lo que supone considerarlos desde el punto de vista de la articulación entre los lenguajes en los que se expresan, los portadores en los que se inscriben, los proyectos pedagógicos de los que surgen y en los que se insertan, y las posibilidades que ofrecen para la comprensión de saberes disciplinares por parte de los estudiantes, reconociendo siempre como eje la mediación del docente

La problemática de los materiales para el trabajo educativo se complejiza cada vez más, ya que en ella se combinan tanto intereses económicos como culturales y educativos. Es por ello que se pretende que los estudiantes, construyan claves para el análisis, la interpretación, y la selección, en función de las concepciones que las sustentan y de las actividades que proponen para la enseñanza. Los materiales se convertirán en objeto de reflexión con el propósito de incluir una óptica que valoriza el aporte de los docentes en su producción: un abordaje comprensivo y crítico de los materiales curriculares contemplando el estudio de sus dimensiones política, institucional, curricular y didáctica.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindará al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Reconocer un marco teórico de referencia que permita analizar, explicar, y evaluar la toma de decisiones respecto a los materiales con finalidades educativas, identificando su funcionalidad integrada a una propuesta y profundizando en sus potencialidades como estructurantes de las prácticas educativas.
- Analizar diferentes materiales curriculares vinculados con la enseñanza de la historia, la geografía y las Ciencias Sociales, reconociendo los supuestos que subyacen en el diseño, producción y utilización
- Analizar situaciones de enseñanza desde la perspectiva del uso de los materiales curriculares.

Bibliografía Sugerida:

Angulo J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del Currículum. "Algunas ideas para analizar materiales curriculares"* Ediciones Aljibe: Málaga.

Ballestra Pagán, J. *Función didáctica de los materiales curriculares*. Universidad de Murcia. Mimeo.

Carbone, G. (2001). *El libro de texto en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n5/n5art/art53.htm> [16/05/2014]

Fernández Reiris A. (2005). *La importancia de ser llamado libro de texto: hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Kaplún, G. (s/f) (1997). *Materiales "educativos" que no educan, materiales "no educativos" que educan*, La Piragua Nº 12-13. Santiago de Chile: CEAAL. Disponible en:

http://www.ing.unlp.edu.ar/decanato/pedagogica/cursoactualizacion2009/biblioteca/material/es_educativos_que_no_educan_kaplun.pdf [16/05/2014]

Litwin, E. (comp.) (2000). *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

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

Martinez Bonafé J. (2002). *Políticas del libro de texto*. Madrid: Morata.

Minguez, J.G. y Beas (1995). *Libro de texto y construcción de materiales curriculares*. Granada: Proyecto Sur.

Parcerisa Aran, A (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona. Graó.

7.3.6. Práctica Docente

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 16

Orientaciones para la selección de contenidos:

La práctica docente vincula a la teoría y a la práctica en un complejo entramado multidimensional y multirreferencial. En palabras de Freire “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/ Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”.

En este espacio se considera a la práctica situada como desarrollo central de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se concretan a través de la articulación de la triada compuesta por docente, estudiante y conocimiento, en el aula.

El recorrido histórico, social e individual imprime habitus y matrices de aprendizaje que inciden en el modo de desarrollar el saber práctico, fundamentalmente en las situaciones de incertidumbre e imprevisión del campo educativo en el contexto áulico. Por ello la formación de formadores, desde Práctica Profesional y Residencia Docente, ha de pretender, desde un trabajo colaborativo e interdisciplinario la reconstrucción crítica de las biografías educativas, vivencias, visiones, valoraciones, representaciones y esquemas referenciales personales y grupales, desde los cuales se toma una posición en el ejercicio del rol docente. Incidir con fuerza transformadora en las matrices de aprendizaje es un desafío necesario de tomar desde el conjunto institucional a cargo de la formación de formadores.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindará al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Reflexionar críticamente sobre las funciones reproductoras y transformadoras de la educación a través del análisis de diversas prácticas educativas.
- Reconocer y poder operar sobre la incidencia de las propias matrices de aprendizaje en la práctica docente.

- Problematizar prácticas escolares institucionalizadas y tradicionalmente no cuestionadas, desde un posicionamiento crítico reflexivo.

Bibliografía Sugerida:

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. UBA Facultad de Filosofía y Letras: Edición Novedades Educativas. Serie Los documentos N°1.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación: iniciación en la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. UBA Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas. Serie Los documentos N°3.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Menghini, R. y Negrin M. (comp.) (2011). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones. 1a ed.

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.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Suárez, Daniel H. *Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Laboratorio de Políticas Públicas. Universidad de Buenos Aires.

8. Régimen de Correlatividades

CORRELATIVIDADES		
Profesorado en Educación Secundaria		
	PARA CURSAR	PARA APROBAR
	TENER APROBADA LA CURSADA	TENER ACREDITADA
PRIMER AÑO		
PRIMER CUATRIMESTRE		
Filosofía		
Sociedad y Espacio		
Pedagogía		
Experiencias Educativas Formales	No	
Historia Social		

SEGUNDO CUATRIMESTRE		
Psicología Educativa		
Historia Mundial I		
Fundamentos de Economía		
Culturas Juveniles		
SEGUNDO AÑO		
TERCER CUATRIMESTRE		
Política y Legislación Educativa	Pedagogía	Pedagogía
Historia Mundial II	Historia Mundial I	Historia Mundial I
Teoría Política		
Historia Americana I		
Historia de la Educación Argentina		
CUARTO CUATRIMESTRE		
Didáctica General	Pedagogía	Pedagogía
Sociología de la Educación		
Historia Mundial III	Historia Mundial II	Historia Mundial II
Historia Argentina I		
Introducción al Trabajo Docente		
TERCER AÑO		
QUINTO CUATRIMESTRE		
Las TICs y la Enseñanza	Didáctica General	Didáctica General
Epistemología de las Ciencias Sociales	Filosofía	Filosofía
Historia Americana II	Historia Americana I	Historia Americana I
Historia Argentina II	Historia Argentina I	Historia Argentina I
SEXTO CUATRIMESTRE		
Investigación Educativa		
Historia Americana III	Historia Americana II	Historia Americana II
Antropología de la Educación		
Didáctica de las Ciencias Sociales	Didáctica General	Didáctica General
Educación Política		
CUARTO AÑO		
SÉPTIMO CUATRIMESTRE		

Investigación Histórica		
Historia Argentina III	Historia Argentina II	Historia Argentina II
Historia Regional Patagónica	Historia Argentina I- II	Historia Argentina I - II
Historia Mundial IV	Historia Mundial III	Historia Mundial III
OCTAVO CUATRIMESTRE		
Materiales curriculares	Las TICs y la Enseñanza - Didáctica de las Ciencias Sociales	Las TICs y la Enseñanza - Didáctica de las Ciencias Sociales
Práctica Docente	Las TICs y la Enseñanza - Didáctica de las Ciencias Sociales	Las TICs y la Enseñanza - Didáctica de las Ciencias Sociales
Didáctica de la Historia en Educación Secundaria	Didáctica de las Ciencias Sociales	Didáctica de las Ciencias Sociales
Espacios de Definición institucional		

9.- Acerca del Profesorado de Educación Superior en Historia

9.1. Presentación

El presente proyecto curricular, de construcción colectiva institucional, se enmarca en las Resoluciones del CFE N°. 24/07: Aprueba los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y la nómina de títulos, 83/09: Aprueba la carrera presencial de “Profesorado de Educación Superior” para institutos de educación superior, 84/09: Aprueba el documento Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016, 201/13: Programa Nacional de Formación Docente y del CPE jurisdiccional Resoluciones 235/08: Diseño Curricular para la escuela secundaria rionegrina, 138/13: Modificaciones en el Ciclo Básico de Educación Secundaria y 3521/13: Adhesión al Programa de Formación Docente.

En efecto, particularmente la Resolución 83/09 establece que las jurisdicciones podrán desarrollar la carrera presencial del Profesorado de Educación Superior, teniendo en cuenta las condiciones establecidas en el Anexo I.

En el Art 4 se establece: *“Acordar que las jurisdicciones tendrán la responsabilidad de: Implementar esta carrera en Institutos con ofertas presenciales preexistentes de Profesorado de Educación Secundaria de la misma disciplina y modalidad para la cual se pretenda formar, y con al menos una cohorte cumplida y elaborar el Diseño Curricular jurisdiccional”*

Las denominaciones del título se establecen en el Anexo II de la misma resolución.

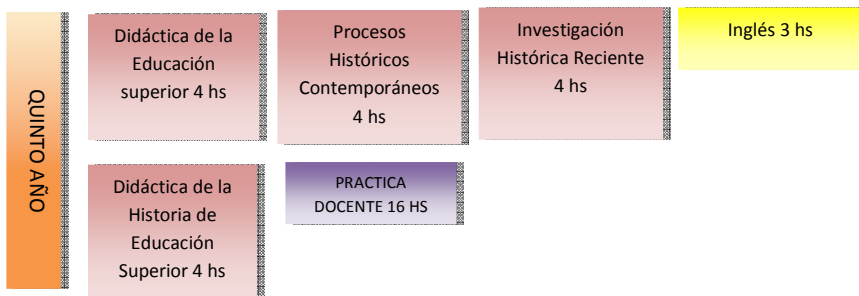
En las *condiciones curriculares*, el anexo I estipula una duración de cinco años académicos, la inclusión del campo de la formación específica (formación disciplinar en la perspectiva de la enseñanza, especificidad política, institucional y pedagógica de la educación superior y didáctica del nivel), la inclusión de campo de la práctica profesional específica.

En las *condiciones institucionales*; norma jurisdiccional que autoriza el funcionamiento del Instituto e inscripción en el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente a cargo del INFD, oferta formativa pre existente de Profesorado de Educación Secundaria de la misma disciplina y modalidad, plantel docente con título requerido, marco normativo de gobierno colegiado, trayectoria reconocida en la oferta formativa para el nivel secundario, desarrollo institucional en las áreas de Formación Inicial, Permanente e Investigación, infraestructura y equipamiento y dispositivo de acompañamiento a estudiantes y docentes.

La Formación para la titulación correspondiente a la Educación Superior será optativa para los estudiantes.

9.2 - Titulación: Profesor/a de Educación Superior en Historia (Resolución CFE 83/09 – Anexo II).

9.3- Planilla de distribución de unidades curriculares y sus respectivas cargas horarias por cuatrimestre:



Año	Cuatrimestres	Unidades Curriculares	Carga Horaria Semanal	Total horas Mensual	Total horas Cuatrimestrales
QUINTO AÑO	PRIMER CUATRIMESTRE	Didáctica de Educación Superior	4	16	64
		Procesos Históricos Contemporáneos	4	16	64
		Investigación Histórica Reciente	4	16	64
		Idioma	3	12	48
	SEGUNDO CUATRIMESTRE	Didáctica de la Historia de Educación Superior	4	16	64
		Práctica Docente	16	64	256
		Total			656

10.-Desarrollo de cada unidad curricular por Campo de Formación

10.1. FORMACIÓN ESPECÍFICA

10.1. 1.Didáctica de Educación Superior

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

La Didáctica de Educación Superior como disciplina específica del campo de la Didáctica se orienta a la construcción de conocimientos inherentes a la formación de un profesor que desarrollará su práctica en el Nivel Superior de Educación.

La Educación Superior integra el Sistema Público de Educación y se constituye por un conjunto de organizaciones e instituciones universitarias y no universitarias (tecnicaturas superiores, los profesorados, las carreras virtuales, etc.) las cuales se caracterizan por un entramado interrelacionado, es decir, como un sistema formador.

Esta unidad curricular aborda el sistema formador a partir de las características de la institución educativa en tanto articula funciones como la docencia, la investigación, la extensión y la formación permanente; por ello para su comprensión precisa de la contextualización y análisis de la configuración histórica de las instituciones formadoras -particularmente los Institutos de Nivel Superior de Río Negro-: su origen,

funciones, estilos de gobierno, formas de regulación, carreras, estructura y contenidos de los campos disciplinares, en el marco de una coyuntura que genera nuevas interpelaciones y reconstrucciones.

Desde la historicidad, contextualización y complejidad reflexiona acerca del enseñar y aprender en las aulas de Nivel Superior involucrando la función social, los fines, fundamentos y propósitos de la formación; las tradiciones y adscripciones en la formación docente de nuestro país, la organización académica, identidad de los académicos, autonomía y libertad de cátedra, organización y condiciones del trabajo docente, participación en la comunidad así como los mecanismos de evaluación de las instituciones universitarias y no universitarias.

La Didáctica de Educación Superior, como disciplina en construcción, no puede soslayar en su agenda actual el debate didáctico sobre las políticas curriculares, los diseños curriculares de la Formación Docente; la interdisciplinariedad, los formatos de las unidades curriculares; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; la interculturalidad e inclusión socioeducativa, entre otros temas.

Se propone analizar las prácticas de enseñanza en el Educación Superior desde distintas perspectivas que puedan enriquecer el pensamiento y favorecer, a su vez, los procesos de teorización autónoma.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Analizar las discursividades inscriptas en el mandato fundacional de las instituciones educativas de Educación Superior y los horizontes de sentido que se reconfiguran cotidianamente entre las tensiones, interpelaciones y condicionamientos que atraviesan lo institucional, colectivo e individual.
- Comprender las dimensiones estructurantes del Nivel Superior como contexto para la enseñanza de la Historia.
- Reconocerse como formador de formadores con posibilidades de fundar colectivamente proyectos y propósitos de intervención docente en el Nivel Superior.

Bibliografía Sugerida:

Achilli, E. (2001). *Investigación y Formación Docente*. Colección Universitaria. Serie Formación Docente. Laborde Editor. Argentina.

Angulo, R. y Orozco, B.(Coord.)(1999). *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. México. Universidad Autónoma de Guerrero-Plaza y Valdés.

Clark, B. (1992). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. México: Coedición Nueva Imagen/Universidad Futura.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA / IESALC.

Furlán, A. (1983). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México. ENEPI UNAM.

Ickowicz, M. (2004). *Las cátedras Universitarias: un espacio para la formación de los docentes*. UNCo-FCE.

Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *La formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2009). La articulación teoría –práctica y las formas de innovación en las aulas. En: *Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

10.1.2. Procesos Históricos Contemporáneos

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Esta unidad curricular parte del reconocimiento que una concepción dinámica de los procesos históricos es insuficiente si no introduce la dimensión de poder y conflicto en la construcción de la historicidad. Esto implica avanzar desde la subjetividad emergente-constituida hacia la implicación y el papel que los sujetos sociales- a través de sus prácticas- juegan en los procesos de construcción de la realidad.

Por ello, desde esta unidad curricular se propone la resignificación de la teoría misma a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas.

El pensamiento tiene que seguir a la historia en el sentido de adecuarse creativamente a los cambios de los procesos históricos. Esto supone asumir “que los fenómenos históricos no son fenómenos lineales, homogéneos, simétricos, (...) son fenómenos complejos en su dinamismo, en el sentido en que se desenvuelven en varios planos de la realidad, no solamente en uno y son a la vez macro y microsociales.”⁷¹

Los procesos históricos tienen lugar a través de coyunturas, las cuales forman parte de los procesos, de las tendencias a largo plazo, y conforman una constelación, es decir, están relacionados entre sí, son parte de una matriz de relaciones complejas, que los lleva a que se determinen recíprocamente.

De allí que “la categoría teórica de formación social es fundamental para develar las características y las tendencias de la estructura social, de la vida cotidiana, (...), de las funciones que ha asumido el Estado, de las diversas manifestaciones culturales, de los

⁷¹ Zemelman, H.(2004). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto Pensamiento Y Cultura en América A. C. Enseñar a Pensar. México: Galeana N 96.

problemas de etnia y religión que se cruzan con la lucha de clases, de las diferentes ideologías y de otras expresiones superestructurales⁷². De este modo los procesos históricos contemporáneos son analizados globalmente desde la totalidad y unidad contradictoria de la sociedad, cuyo basamento es el modo de producción preponderante y la formación económica.

Desde dicha perspectiva este cursado aborda los emergentes de la realidad socio histórica. Una realidad mutable, en constante cambio, que demanda la construcción de un pensamiento epistémico de cara al colonialismo e imperialismo.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Avanzar en la construcción de andamiajes epistémico-metodológicos para el abordaje del presente condensador de historicidad y, sobre todo, de futuros posibles y deseables.

Bibliografía Sugerida:

Borón, A. (2012). *América Latina en la Geopolítica del Imperialismo*. Buenos Aires: Luxemgurg.

Cueva, A. (1978). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.

Harvey, D. (2003). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. Madrid: Ediciones AKAL.

Rapoport, M. (2006). *El viraje del siglo XXI. Deudas y desafíos en la Argentina, América Latina y el mundo*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Sader, E. (2008). *Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO - CTA Ediciones.

Svampa, M. (2008). *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires: Siglo XXI, Editores Argentina.

Vitale, L. (1992). *Introducción a una teoría de la Historia para América Latina*. Buenos Aires: Planeta.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

10.1.3. Investigación en Historia Reciente

Formato: Asignatura

⁷²

Vitale, L. (1992). *Introducción a una teoría de la Historia para América Latina*. Buenos Aires: Planeta.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Desde esta unidad curricular se propone el abordaje de la Investigación en Historia Reciente, las reflexiones en torno a lo metodológico, conceptual, lo ético y político como dimensiones relevantes al momento de historizar el pasado cercano con el ejercicio de la voluntad emancipatoria.

La Historia Reciente tiene una trayectoria dentro de la historiografía occidental contemporánea, no obstante el interés por el pasado cercano ha cobrado vigor en estos tiempos con el auge de las investigaciones que proponen hacer de ese pasado cercano un objeto de estudio legítimo.

“A la hora de establecer cuál es su especificidad, muchos historiadores concuerdan en que ésta se sustenta más bien en un régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coetaneidad entre pasado y presente: la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa.”⁷³

Por ello, este cursado presenta los desafíos que la Historia Reciente plantea en la actualidad a la investigación y el pensamiento crítico de las Ciencias Sociales en América Latina; propicia la resignificación de los aportes provenientes de la Historia social, cultural y política ofreciendo herramientas teóricas y metodológicas para poder tratamiento a los problemas que se presentan en este campo de investigación; y habilita al análisis y discusión de los proyectos y avances de investigación, tanto individuales como colectivos, que indagan en la Historia Reciente del Cono Sur.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Comprender el lugar de la Historia Reciente en el campo historiográfico y su legitimación como campo de estudio específico.
- Desarrollar diseños de investigación de orden regional, nacional, y/o local.

Bibliografía Sugerida:

Ansaldi, W. (2012) América Latina, la construcción del orden. Buenos Aires: Ariel.

Franco, M y Levín, F (comps.) (2007). *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Gentili, P. y Soforcada F. coord. (2012). *Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas*. Buenos Aires: CLACSO.

⁷³

Franco, M. y Levín, F. (comp). (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En: Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.

Levín, F. et al. (2006). *Historia reciente*. Buenos Aires: Paidós.

Jelin, E. (2005). "Exclusión, memorias y luchas políticas". En: Mato, Daniel (comp.) *Cultura, política y sociedad- Parte III: Memoria y política*. Buenos Aires: CLACSO.

López, M., Figueroa, C. y Rajland, B. (Eds.) (2010). *Temas y procesos de la historia reciente de América Latina*. Chile: CLACSO.

Kaufman, A. (2011). "Memoria, identidad y representación. Elementos para el análisis cultural del pasado argentino reciente." En: *La investigación en historia reciente: desafíos conceptuales y disciplinares para su abordaje*. Caicyt-Conicet.

Romero, L. A. "La violencia en la historia argentina reciente: un estado de la cuestión". En: Perotin-Dumon, Anne (Dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*.

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

Zemelman, H. (2004). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento Y Cultura en América A. C. Enseñar a Pensar. México: Galeana N 96.

10.1.4. IDIOMA: INGLÉS

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas Semanales: 3

Orientaciones para la selección de contenidos:

El objetivo general de la propuesta es adquirir conocimientos que, sumados al desarrollo de destrezas específicas, posibiliten la comprensión de textos académicos en inglés correspondientes al plan de estudios del Profesorado en Historia del IFDC Luis Beltrán.

Por lo tanto, se presentarán situaciones didácticas para analizar la coherencia y cohesión a través del uso de ciertas estrategias de lectura, como identificar y caracterizar diferentes géneros académicos y afines, leer para obtener una información de carácter general y leer para obtener información precisa, del estudio de diferentes organizaciones retóricas de los textos, identificación de conjunciones y cómo estas vinculan las ideas, identificación de relaciones anafóricas y catafóricas, detección de tema general, ideas principales, secundarias y ejemplos.

En todos los casos se establecerán relaciones con la lengua materna para contrastar y comparar aspectos estructurales inherentes al idioma inglés. Se trabajará con bibliografía gramatical español-inglés que permitirá al estudiante usar el español para descubrir la estructura del inglés. Se familiarizará al estudiante con un uso del diccionario bilingüe, monolingüe (inglés), técnico (monolingüe y bilingüe), tanto en papel impreso como virtual (internet), así como también con técnicas de aprendizaje de vocabulario.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio, se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Apropiarse de técnicas de traducción básicas.
- Desentrañar las ideas que encierran las palabras para descubrir la microestructura del texto.
- Construir la jerarquía entre las ideas del texto para descubrir la macroestructura del texto.
- Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales de un texto para descubrir la superestructura del texto.

Bibliografía Sugerida:

Producida y/ o seleccionada en función de los propósitos del espacio.

10.1.5. Didáctica de la Historia en Educación Superior

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

La Didáctica de la Historia del Nivel Superior aborda un objeto de estudio específico, la enseñanza de la Historia en el Nivel Superior. Esto implica el reconocimiento de la enseñanza de la Historia en las distintas carreras de la Educación Superior, en particular las de la Formación Docente de la Pcia de Río Negro.

Por ello, la Didáctica de la Historia del Nivel Superior propone adentrarse en las discusiones curriculares y didácticas de la Historia, para sustentar la reflexión didáctica en una lectura de las prácticas de enseñanza de la Formación Docente de los distintos niveles educativos sobre sus sentidos formativos. El abordaje de la dimensión política del currículum y de las prácticas de enseñanza admite reconocer espacios de autonomía, resistencia, tensiones y contradicciones con la finalidad de asumir una posición de responsabilidad política y pedagógica.

Este cursado propicia la construcción colectiva de conocimientos didácticos para que puedan traducirse en decisiones fundamentadas a la vez que se constituyan como herramientas que permitan diseñar, poner en práctica y evaluar la intervención en la enseñanza.

Procura abordar reflexivamente la relación teoría - práctica mediada por las complejas relaciones entre contexto, pensamiento, acción e intereses. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y posibilidades de transformación.

El reconocimiento de la construcción metodológica es una categoría relevante para generar un pensamiento teórico y didáctico coherente y fundamentado, dado que

desde “una concepción epistemológica determinada acerca de los contenidos no deriva naturalmente una -y la misma- concepción epistemológica de la enseñanza”.⁷⁴

La enseñanza de la Historia es estudiada desde los enfoques epistemológicos y teóricos del campo disciplinar, los enfoques didácticos y curriculares en función de las posibilidades cognitivas y teorías implícitas de los estudiantes y las necesidades formativas de cada nivel educativo.

Es un espacio para construir categorías de análisis de las prácticas de enseñanza y de la práctica docente que contribuyan al diseño, implementación y evaluación de propuestas de intervención didáctica disciplinar e interdisciplinar.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Conocer los enfoques pedagógicos didácticos de las prácticas de enseñanza, las problemáticas y desafíos que se presentan desde los diseños curriculares para cada nivel educativo.
- Articular los enfoques epistemológicos de la disciplina, del área de la Ciencias Sociales, los enfoques curriculares y didácticos en las propuestas de intervención didáctica.
- Elaborar criterios para seleccionar y organizar contenidos y diseñar propuestas de actividades e instrumentos de evaluación para la enseñanza de la Historia del Nivel Superior en relación a las carreras del Nivel Superior.

Bibliografía Sugerida:

Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.

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.

Jara, M. y Muñoz, M. (2012). *Representaciones sobre la enseñanza de la Historia Reciente Presente: Discursos y prácticas*. UNCo-FACE.

Jara, M. y Blanco, L. (2006). El lugar de la historia en los Diseños Curriculares de la Prov. de Río Negro. Entre reformas y contrarreformas. En *Reseñas de enseñanza de la historia* Nº4. Córdoba: Universitas, Apehun.

Pagés, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el curriculum y la formación del profesorado. En *Rev. Signos, teoría y práctica de la educación*. Oct.- Dic.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Grao.

Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales, futuro presente. En Ávila R. M; Cruz, A.; Diez, M.C. *Didáctica*

⁷⁴ Insaurralde, M. (Coord.) *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. Jaen: AUPDCS/ Universidad de Jaen, UNIA.

Sanjurjo, L. (Coord.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Suárez, P. (2012). *Didáctica del nivel superior. Reflexiones acerca de la enseñanza en y desde la formación*. En: Novedades Educativas, N° 254. Buenos Aires.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

10.2. PRÁCTICA PROFESIONAL

10.2.1. Práctica Docente en Educación Superior

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 16

Orientaciones para la selección de contenidos:

La Práctica Docente en Educación Superior constituye un espacio de construcción reflexiva de la práctica profesional que apela a la profundización e integración de los conocimientos pedagógicos didácticos y los saberes específicos de la formación, los cuales se ponen en juego en la asunción de las responsabilidades propias de la enseñanza en situaciones educativas reales.

Esta unidad curricular establece un recorrido formativo cuyo propósito reside en que los futuros profesores se expresen a través de una praxis integradora entre la teoría y la práctica, implicando tareas de diseño y puesta en marcha de dispositivos de enseñanza.

La intervención pedagógica con fines de enseñanza -en diferentes contextos- encierra complejidad e incertidumbres, razón por la cual, “enseñar a leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica docente, en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza.”⁷⁵.

El proceso formativo implica la posibilidad de tomar distancia de la acción para la búsqueda de los pilares, a menudo no evidentes, que sustentan el proyecto didáctico, volver a pensarse, analizarse, encontrarse, entenderse y reconocerse como sujeto condicionado pero no impedido de re-crear significados y sentidos.

La necesidad de desarrollar en los futuros profesores la reflexión crítica se funda en el reconocimiento de los múltiples y complejos atravesamientos del quehacer docente y la responsabilidad social que conlleva la toma de decisiones.

Para ello, el análisis didáctico habilita nuevas reconstrucciones interpretativas críticas y posibilidades de acción.

⁷⁵ Litwin, E. 1993 Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria. Las narrativas metaanalíticas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año II, 3.

Lineamientos de acreditación:

En este espacio se le brindarán al estudiante las condiciones y oportunidades para:

- Pensar la enseñanza como espacio de investigación didáctica que permite la construcción de propuestas educativas contextualizadas.
- Diseñar e implementar dispositivos de enseñanza incluyendo la diversidad de tareas que configuran el trabajo docente.
- Problematizar la práctica de enseñanza y analizarla desde su complejidad y multirreferencialidad.

Bibliografía Sugerida:

Benejan P. y Pagés J. (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria.*, Barcelona: Ice-Horsori.

Contreras D. J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica.* España: Akal.

Diaz Barriga Arceo, F. (2010). Los Profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior. En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES). México: IISUE-UNAM7 Universia. Vol.1, N° 1.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza.* Bs. As. Paidós.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México: Paidós.

Litwin, E. (1997). *Las Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Educador: Paidós.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

Sanjurjo, L. y Vera, M. T. (1994). *El aprendizaje significativo y la enseñanza en el Nivel Medio y Superior.* Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula.* Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Souto, M. (2011). "La residencia un espacio múltiple de formación". En: Menghini, R. y Negrin, M., *Prácticas y residencias en la formación de docentes.* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

11. Régimen de Correlatividades

CORRELATIVIDADES		
Profesorado de Educación Superior en Historia		
	PARA CURSAR	PARA APROBAR
	TENER APROBADA LA CURSADA	TENER ACREDITADA
QUINTO AÑO		
PRIMER CUATRIMESTRE		
Didáctica de Educación Superior	Didáctica General	Didáctica General
Procesos Históricos Contemporáneos		
Investigación en Historia Reciente	Investigación Histórica	Investigación Histórica
Idioma		
SEGUNDO CUATRIMESTRE		
Didáctica de la Historia de Educación Superior	Didáctica de las Ciencias Sociales - Didáctica de la Historia en Educación Secundaria	Didáctica de las Ciencias Sociales - Didáctica de la Historia en Educación Secundaria
Práctica Docente	Didáctica de las Ciencias Sociales - Didáctica de la Historia en Educación Secundaria– Las TICS y la Enseñanza – Didáctica de la Historia en Educación Superior	Didáctica de las Ciencias Sociales- Didáctica de la Historia en Educación Secundaria– Las TICS y la Enseñanza