



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

DISEÑO CURRICULAR

PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA EN HISTORIA

Santa Fe, mayo de 2017



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe

Ing. Miguel Lifschitz

Ministra de Educación

Dra. Claudia Balagué

Secretario de Educación

Dr. Oscar Di Paolo

Secretaria de Planificación y Articulación Educativa

Bioq. Carina Andrea Gerlero

Secretario de Gestión Territorial Educativa

Bioq. Federico Luciano Mateo Paggi

Directora Provincial de Educación Superior

Prof. Irene López

Directora Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas

Dra. Silvia Morelli

Director Provincial de Educación Privada

Esp. Carlos Alberto Battaino

Director Provincial de Educación Artística

Roberto Barbieri

Directora Provincial de Educación Especial

Mg. Marcela Verónica Covarrubias

Director Provincial de Educación Física

Lic. Ricardo Omar Caruso



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Nacional del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Herminia Ferrata y el Equipo Nacional Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente

Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional

Silvia Morelli

Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional

María Florencia Bisignani, Camila Carlachiani, Marta Crivelli, Erica Iturbe

Equipo de escritura del Diseño Curricular

Campo de la Formación General

Coordinadora: Marta Crivelli

Equipo: Marisel Antonelli, Carlos Fanto, Amine Habichayn, Norma Leone, Patricia Peteán

Profesores consultados para las Unidades Curriculares Filosofía, Ética y Trabajo Docente

Coordinador: Guillermo Finochetto

Equipo: Patricia Alejandro, Nora Grigoleit, Ana Sardisco

Consultas externas: Graciela Brunet

Educación Sexual Integral

Coordinadoras: Fernanda Pagura, Gloria Schuster

Equipo: Raquel González, Alicia Vilamajó

Campo de la Formación Específica

Coordinador: Diego Diz

Equipo: Eliana Bertero, Marina Caputo, Gabriel Cori, Mariana Della Bianca, María Victoria Lambertucci, Laura Pasquali, Myriam Pietrani, Walter Pighin, Alejandro Rojas, María Eugenia Zaragozi.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Índice

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Historia.....	4
MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	4
FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR	8
ENCUADRE DE TRABAJO	8
FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA	14
FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS	15
PERFIL DEL EGRESADO/A	18
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	22
DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES	22
CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADO EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS	24
ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA	24
ACERCA DE LOS FORMATOS QUE INTEGRAN LA PROPUESTA	26
ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN	32
PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES	35
PRIMER AÑO	35
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	35
Espacio y sociedad	35
Pedagogía	39
Psicología y educación	45
Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Problemáticas de Antropología y Sociología	49
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	55
Historia de Europa I	55
Introducción al conocimiento histórico	61
Paleohistoria e historia de Asia y África	65
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	71
Práctica Docente I: Escenarios Educativos	71
Taller Integrador I	75



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Unidad curricular opcional (UCO).....	75
SEGUNDO AÑO	80
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	80
Didáctica y Curriculum	80
Filosofía.....	85
Instituciones Educativas	91
Problemáticas de la Ciencia Política y la Economía	96
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	101
Historia Americana I	101
Historia Argentina I.....	108
Historia de Europa II.....	115
Sujetos de la educación secundaria	123
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	128
Práctica Docente II: La Institución Escolar.....	128
Taller Integrador II.....	133
TERCER AÑO	134
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	134
Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Problemas de la construcción de la ciudadanía en la Argentina.....	134
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	139
Didáctica de la Historia I.....	139
Historia Americana II.....	143
Historia Argentina II	150
Historia contemporánea de Asia y África	154
Historia de Europa III.....	160
Metodología de la investigación histórica.....	164
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	168
Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar	168
Taller Integrador III.....	172
Unidad de Definición Institucional (UDI).....	173
CUARTO AÑO	174
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	174



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Educación Sexual Integral.....	174
Ética y trabajo docente	181
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	186
Didáctica de la Historia II	186
Historia Americana III	191
Historia Argentina III	196
Historia de Europa IV	202
Seminario de Investigación Histórica.....	206
Teoría e historia de la historiografía.....	211
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	216
Práctica Docente IV: Residencia, El Rol Docente y su Práctica	216
Taller Integrador IV	220
ESTRUCTURA CURRICULAR CON TOTAL DE HORAS DOCENTES.....	222

PM



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

TÍTULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Secundaria en Historia.

DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS: 4 (cuatro).

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA: 4224 Horas Cátedra – 2816 Horas Reloj.

CONDICIONES DE INGRESO: Estudios Secundarios Completos.

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

La formación de profesores en nuestro país comienza un proceso de renovación a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206/06). En la provincia de Santa Fe, la revisión de los Diseños Curriculares para la formación docente inicial conforma un proyecto curricular jurisdiccional cuyos marcos normativos son los siguientes:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07).
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07).
- Titulaciones para las carreras de Formación Docente (Res. CFE N° 74/08 modificatoria Res. CFE 183/12).
- Objetivos y Acciones 2010-11 de Formación Docente (Res. CFE N° 101/10).
- Plan Nacional de Formación Docente 2012-15 (Res. CFE N° 167/12).
- Validez Nacional de títulos (Res. CFE N° 1588/12).
- Profesorado de Educación Primaria. Diseño curricular para la Formación Docente (Res. N° 528/09).
- Profesorado de Educación Inicial. Diseño curricular para la formación docente (Res. N° 529/09).



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

- Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 84/09).
- Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria (Res. CFE N° 93/09).
- Marcos de referencia para los Bachilleratos de la Educación Secundaria.
- Orientaciones Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Secundaria, Ciclo Básico y Orientado (2013).
- Diseños curriculares para la Educación Secundaria en sus diez orientaciones: Agro y Ambiente, Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo (Res. N° 2630/14).

La política educativa de la provincia de Santa Fe se asienta sobre tres pilares fundamentales que orientan sus acciones en todos los niveles y modalidades: *calidad educativa, inclusión socioeducativa y escuela como institución social*. Pensar la escuela desde estas coordenadas es concebirla como una institución abierta y flexible, que impulsa el desarrollo humano, aporta a la vida democrática y a la convivencia. Para la definición de sus políticas educativas, la jurisdicción considera al Estado como garante de la educación, entendida como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía de todos/as los/las santafesinos/as.

Se entiende a la calidad educativa como una producción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los/las estudiantes. La educación con calidad es responsabilidad de la generación adulta, que asume el compromiso de brindar a las nuevas generaciones el legado de la cultura como bien público, con la intención de garantizar igualdad en la distribución de los recursos culturales y simbólicos. En este sentido, la calidad educativa es indispensable para la superación de la fragmentación y la desigualdad social. Implica el trabajo conjunto por la inclusión socioeducativa. Una no es sin la otra. Garantizar una educación con calidad es asegurar que todos y todas permanezcan en la escuela, y aprendan.



La inclusión socioeducativa hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de calidad para todos/as los niños, niñas, jóvenes y adultos/as que transitan el sistema educativo santafesino. Los valores fundamentales que sostienen la inclusión son la solidaridad, entendida como aquella que moviliza a atender las necesidades de los sujetos cuyos derechos se encuentran vulnerados; y la emancipación, como el horizonte a conseguir, centrada en un sujeto autónomo con plena capacidad de poder decidir de acuerdo a su condición de ciudadano/a. Asimismo, se considera que para que existan prácticas educativas basadas en la solidaridad y la emancipación, es necesario poner en revisión mandatos históricos que atraviesan el sistema educativo y obturan el derecho a educarse.

La calidad educativa y la inclusión socioeducativa son los ejes que sostienen a la escuela como institución social. Esto implica pensarla en un sentido amplio, desde un contexto situado específico que la interpela con sus problemáticas. Se trata de una escuela abierta a la comunidad, que trabaja articuladamente a través de redes inter institucionales con otras organizaciones y actores de la sociedad civil.

Desde este posicionamiento, el diseño curricular para la Formación Docente Inicial de Profesores/as es simultáneamente un instrumento de política educativa, un proyecto colectivo para la educación y una herramienta de acompañamiento al trabajo diario de los formadores de docentes. Así, en el curriculum se reflejan los fundamentos epistemológicos, sociológicos, y pedagógicos de la formación del/de la profesor/a como también los saberes disciplinares y las estrategias metodológicas para desempeñar su rol en un contexto que se presenta complejo. A su vez, se vertebran líneas de formación jurisdiccionales a través de formatos transversales como es el caso de la alfabetización académica, la alfabetización digital y la educación especial. Los nuevos enfoques hablan de la inclusión de los sujetos con discapacidad a partir de trayectos educativos que presenten configuraciones de apoyo para que ellos puedan aprender y ejercer el derecho que los asiste de recibir educación. Asimismo, se incorpora la Educación Sexual Integral a través de una unidad curricular específica que aborda los conocimientos en relación a la misma incorporando el enfoque de género. Se considera



que los/las futuros/as profesores/as deben estar formados en concepciones que garanticen el ejercicio de los derechos sexuales e integrales de los/las estudiantes y los/las jóvenes en general en un marco de libertad, con seguridad y en un contexto donde prime el respeto por el otro y la responsabilidad sin discriminaciones ni violencia de ningún tipo. La escuela y los diferentes ámbitos educativos tienen que ser espacios de acogida y respeto hacia el otro, lugares donde la alteridad y la diferencia no sean juzgadas y sean la base de una convivencia donde el vínculo con el otro tenga como horizonte el crecimiento mutuo.

Elaborar diseños curriculares para una escuela con estas características requiere concebir a un/a egresado/a de la formación inicial que, entre otras opciones, desarrolle su trabajo desde las prerrogativas que demandan brindar una educación de calidad, generando instancias de inclusión en una escuela comprometida con su comunidad. Esto implica un/a profesor/a que conozca en profundidad la disciplina a enseñar pero a su vez sume capacidades que los tiempos actuales requieren para el ejercicio de su tarea. Dentro de estos requerimientos se encuentran conocimientos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en clave educativa. Una formación general que no se limite a brindar herramientas pedagógicas sino que visibilice el valor de otras disciplinas y saberes, no necesariamente pedagógicas, pero que contribuyen a la formación integral de las/los futuros docentes.

Se piensa en un/a profesor/a que tenga capacidad de trabajar con sujetos diferentes, complejos, que pueda construir la autoridad desde el lugar de autorización del otro en cuanto a su potencialidad en el ser y en el hacer. Por esto se considera relevante construir una propuesta formativa que ponga énfasis en la pluralidad de sujetos que se encuentran dentro de las aulas, pero también aquellos que por diferentes motivos muestran un trayecto discontinuo y presentan dificultades en su proceso de escolarización. Para estos nuevos sujetos se debe pensar en un/a docente que tenga capacidades para diseñar propuestas educativas innovadoras que interrumpan el destino social prefijado de estos/as estudiantes.



En síntesis, esta propuesta curricular orienta la formación inicial de los/as futuros/as docentes hacia la comprensión de los entornos complejos por los que circulan conocimientos y saberes para que pueda asumir su tarea en diferentes escenarios, reconociendo la centralidad de la escuela, el trabajo con sus pares y con diferentes sujetos, y el compromiso de enseñar con calidad educativa favoreciendo la inclusión social que los tiempos actuales requieren.

FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

ENCUADRE DE TRABAJO

La fundamentación, los propósitos formativos y el perfil del egresado de los Diseños Curriculares de los Profesorados para la Educación Secundaria, se construyeron mediante un proceso colaborativo que implicó un trabajo colectivo de producción a través de la concreción de múltiples instancias de participación de los actores involucrados directamente en las acciones de formación. Se combinaron diferentes dinámicas de participación: la constitución de equipos integrados por docentes elegidos por sus pares que asumieron la tarea de escritura, la realización de jornadas de trabajo institucional con elaboración de informes y debates en encuentros provinciales entre formadores. Se recuperaron voces, trayectorias, expectativas, problemáticas, experiencias relevantes, demandas, inquietudes y propuestas de los actores que cotidianamente transitan los espacios de formación, ya sea en calidad de gestores, formadores, estudiantes o investigadores de nuestra provincia, que se caracteriza por la complejidad y diversidad de contextos y sujetos. Estas producciones colectivas que se plasmaron en documentos de conocimiento, acceso y circulación pública, constituyeron los insumos para el grupo de profesores que conformaron los equipos de escritura de los diseños. Cabe destacar en este punto la importancia de que quienes pensaron, estructuraron y escribieron los diseños fueron profesores/as que trabajan en el sistema formador y por ello, comprenden las necesidades y las complejidades del nivel.

Esta forma de participación amplia de los actores involucrados buscó generar un ida y vuelta entre los/las profesores/as de cada carrera y los equipos de escritura



garantizando y fortaleciendo así el diseño curricular, producto de acuerdos, diálogos y negociaciones. Esta metodología de trabajo sentó los principios que sustentaron su construcción entendiéndolo como un proyecto y una praxis educativa de orden histórico, social, cultural, ético y político, cuya explicitación permitió situar las coordenadas políticas, epistemológicas y pedagógicas a partir de las cuales se definieron las orientaciones de estos diseños curriculares.

Como proyecto pedagógico, intenta ofrecer una *pluralidad de experiencias formativas* que contemplan condiciones de factibilidad para los/las estudiantes, sin renunciar a la proyección de trayectos curriculares de calidad, recuperando los debates, tensiones y desafíos, tanto de los campos disciplinares como del campo pedagógico actual. Esto también implicó respetar las instancias de definición institucional y valorar prácticas educativas situadas localmente de acuerdo a las características de los/las estudiantes, de las instituciones en las que se desempeñan y de las particularidades de los contextos socio-culturales.

Los principios acordados que sustentan esta propuesta curricular, son aquellos considerados como inherentes a la acción política y los que se promueven para la formación docente: la participación, el diálogo, el debate intelectual, las exploraciones creativas, el apasionamiento del encuentro, la construcción de vínculos, la toma de decisiones consensuadas y la construcción colaborativa de sentidos; y el pasaje de experiencias. A su vez visibilizar, articular y empoderar líneas de acción jurisdiccionales que son prioritarias y fundamentales en la formación de los futuros docentes.

Como parte de los sentidos compartidos entre los diferentes actores del campo educativo, se entiende a la *enseñanza* como a una serie de prácticas intencionales de transmisión que están social, cultural e históricamente situadas. También se la concibe como un acto de carácter ético-político, en tanto participa e introduce mediaciones en la tensión entre un mundo existente y el porvenir, entre la transmisión de legados culturales y la irrupción de la novedad. Teniendo, entonces, en cuenta el carácter antropológico, histórico y ético-político de la educación, tanto los principios que aquí se



enuncian como las decisiones curriculares que ellos comportan, no pueden hacerse al margen de las interpelaciones que plantean las prácticas educativas del presente y las exigencias que reviste la construcción de una sociedad plural y justa.

Nuestro tiempo exige la transmisión de saberes tendientes a asegurar las formas democráticas de organización social, haciendo posible un mundo habitable para todos y del que cada uno se sienta parte. Del mismo modo, demanda asumir la complejidad con la que nos desafía el presente, recuperando los múltiples lenguajes que componen el universo simbólico actual, articulando la dimensión estética y la poética de la experiencia formativa. Este diseño curricular recupera la centralidad de la *enseñanza* y de la tarea docente como pilares de la formación inicial, sosteniendo que el conocimiento es una construcción social permanente y compleja, que posibilita diferentes modos de producción y de construcción de realidades.

Asimismo, entiende que la *identidad del docente*, como figura a advenir, es una construcción que involucra toda la trayectoria del sujeto. En este sentido, la formación inicial contribuye a producir posicionamientos identitarios que deben partir del reconocimiento de las experiencias sociales con las que ingresan los/las estudiantes y sumar las que les ofrece la formación, permitiendo pensar y pensarse en el trabajo personal y colectivo como futuros/as docentes que continuarán su aprendizaje a lo largo de su desempeño profesional.

El *horizonte de la propuesta curricular* es la formación de profesionales comprometidos con la tarea de enseñar, que se piensen como trabajadores intelectuales, sensibles, gestores de utopías y promotores de la cultura, capaces de realizar intervenciones de enseñanza que ofrezcan diferentes formas de posibilitar aprendizajes y que sean partícipes activos en el fortalecimiento de los procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as.

La *docencia* es comprendida, entonces, como una práctica política y epistémica, como un oficio y una profesión que, en el marco de las instituciones educativas, asume la responsabilidad de ofrecer y preservar un espacio que se compromete en el cuidado



del otro. Como praxis ético-política, cuya tarea privilegiada es la enseñanza, demanda una formación que contemple un sólido dominio del campo del saber específico como así también una perspectiva que considere las dimensiones emocionales y sensibles implicadas en el trabajo con otros sujetos, asumiendo procesos de enseñanza que atiendan tanto las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que enmarcan la tarea educativa. El legado cultural de una comunidad sólo puede conservarse y enriquecerse si puede transmitirse; y al apropiarse de él, se lo transforma. En este sentido, la *enseñanza* como transmisión es una práctica que permite la filiación a una tradición a la vez que habilita el surgimiento de nuevas configuraciones históricas, sociales, culturales, políticas y epistemológicas.

El *aprendizaje* entendido como formas de resolver problemas con otros, en un marco ético que posibilita el bien común y que rompe con la fragmentación entre arte, ciencia y tecnología integrando la sensibilidad, la emoción y la creatividad a los procesos de investigación y comunicación, invita a pensar la educación no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos ni como elemento constitutivo de procesos meritocráticos de selectividad; sino como una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que promueven formas inclusivas, participativas, solidarias y democráticas de habitar y de intervenir en el mundo.

En este contexto, la educación también como lugar de encuentro, permite explorar y compartir posibilidades de producción de sentido, en tanto los sujetos participan, enseñan y aprenden de sí y del mundo. Entendida así, promueve la apropiación creativa y transformadora de la cultura y del mismo sujeto, propicia la igualdad de oportunidades, la horizontalidad y democratización del conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales.

Es primordial que en la formación inicial de los/las profesores/as se visualice la *escuela* como institución social, que en nuestro tiempo histórico, apuesta a la tarea de formar a los sujetos en saberes que preserven y fortalezcan las formas democráticas, saludables y plurales de organización social. La escuela debe recuperar el carácter de



espacio de encuentro colectivo para así propiciar exploraciones y relaciones creativas con el conocimiento de los niño/as, adolescentes y adulto/as.

Teniendo en cuenta las nuevas estructuraciones de los *saberes*, la formación no puede pretender dar cuenta acabada de la totalidad de los conocimientos producidos, ni siquiera para un solo campo disciplinar. Esta decisión supone dotar al/ a la futuro/a profesor/a de los saberes necesarios que han de combinar la rigurosidad propia de los campos disciplinares que estructuran su formación académica con la solidez de la formación pedagógica, que lo habilite a la pregunta primordial por la educación, sus sentidos, sus alcances y posibilidades en el contexto del mundo actual y la Argentina del siglo XXI.

El entramado de conocimientos de las especialidades, las humanidades y lo pedagógico-didáctico, debe proporcionarles a los/las estudiantes herramientas para que puedan tomar decisiones fundamentadas en sus prácticas y afrontar las situaciones de incertidumbre que implica su tarea. Los aportes conceptuales y metodológicos de los campos del saber de la formación inicial deben funcionar como ejes heurísticos a partir de los cuales podrán, los/as futuros/as docentes, seguir explorando y profundizando en la formación continua.

Desde esta concepción, es posible comprender que no hay verdades absolutas ni saberes acabados, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, ni posibilidades de avanzar en soledad. Todo conocimiento lleva en sí mismo la transitoriedad de su tiempo con sus zonas de incertidumbre. Permite asignar al educar un sentido diferente de pensar, de ser y de estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento y apertura a la novedad. Habilita a transformar a las *instituciones educativas* en escenarios posibles para explorar nuevos modos de aprender, pensar, hacer, sentir; en espacios habitables para todos; en lugares de construcción de una ciudadanía democrática que permita la constitución de identidades diversas donde la educación es un proceso que exige compromiso y responsabilidad. De este modo, el/la *docente* se va constituyendo como un sujeto sensible, que en la transformación de los objetos culturales producidos por los campos de conocimiento se transforma a sí mismo,



configurando una estética en relación a lo corporal, los modos de expresarse y comunicarse con otros sujetos y en situaciones particulares.

El saber deviene del entrecruzamiento de los modos de conocer, de hacer y de sentir, es decir, la construcción de un *saber profesional* acontece en el vínculo con la teoría y con la experiencia sensible de conocer, actuar, imaginar y percibir, que deviene en producciones subjetivas singulares, creadoras, conscientes y críticas de la realidad que viven. La alfabetización visual, el manejo de las metáforas, los múltiples modos de leer, la apropiación de significados y valores culturales, la comprensión política de la dimensión ética y estética de la acción, hoy son considerados saberes profesionales fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en que vivimos.

Vinculada a estos procesos, la *actitud investigativa* de extrañamiento ante lo cotidiano, de poner en suspenso las verdades con las que se opera en las instituciones y en las aulas, de confrontar y compartir junto a otros las experiencias por las que se va atravesando, la sistematización de situaciones y problemáticas pedagógicas; deben formar parte de las dinámicas de trabajo en toda la estructura curricular, a fin de formar profesores/as capaces de ser autores de sus prácticas y propuestas.

A su vez, a partir de las interpelaciones que atraviesan hoy a las instituciones educativas, socializadas en los diversos intercambios con las instituciones formadoras, se vislumbró la necesidad de que el nuevo diseño curricular contemple contenidos transversales que buscan propiciar la adquisición de conocimientos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares: saberes que colaboren en la apropiación de las nuevas tecnologías orientados a la alfabetización digital, alfabetización académica, perspectiva de género y la educación inclusiva.

Los lineamientos anteriormente establecidos definen las coordenadas sobre las que se sustentan estos diseños curriculares. Las mismas se orientan a la promoción de *procesos metodológicos* que mixturán el trabajo en equipos, la participación en prácticas ciudadanas democráticas, la producción de conocimientos, la reflexión e investigación de las prácticas pedagógicas propias y ajenas, la evaluación como elemento constitutivo de los procesos de enseñanza, la creación poética como un *suceso de aprendizaje*.



Promueve perspectivas que permitan pensar otros modos posibles de resignificar los espacios y los escenarios educativos.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

El desarrollo profesional de un docente comienza con la formación inicial y continúa su despliegue en el trayecto laboral. Este diseño ha sido elaborado desde la convicción de que la formación inicial tiene un valor primordial, por cuanto proporciona trazas estratégicas para formar docentes capaces de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza argumentadas tanto pedagógica como disciplinariamente.

Este trayecto aspira a generar experiencias de aprendizaje que, partiendo de una preparación pedagógica y disciplinar consistente, puedan abrirse a la comprensión de las prácticas sociales, culturales y educativas contemporáneas y de los desafíos que posicionan a los actores escolares en la necesidad de dar continuidad al movimiento reflexivo en el ejercicio de la profesión. Estas aspiraciones deben conjugarse y materializarse a partir del reconocimiento efectivo que debe hacer el sistema formador de las experiencias sociales que atraviesan a los/las estudiantes de los profesorados, a fin de poner en cuestión imaginarios que obturen trayectorias posibles.

Se propone que los/las futuros/as profesores puedan apropiarse de claves interpretativas y vivenciales para construir propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas que signifiquen un compromiso con la actualización constante.

De este modo, este proyecto delinea la figura de un/a docente que, en virtud de los límites que han mostrado ciertas concepciones modernas de lo escolar, pueda imaginar e instituir escenarios de enseñanzas y aprendizajes donde el otro no está prefigurado, ni la escena de la transmisión tiene garantías de una anticipación sin fisuras. Esta cualidad promueve que la formación favorezca instancias en las que los/las estudiantes se sientan responsables de educar para la igualdad de posiciones y de oportunidades sociales, en una actitud de apertura para la reelaboración crítica de aquello que la formación les legó.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Las realidades escolares del presente nos instan a habilitar otras potencias para que lo escolar habite de otro modo en los sujetos y que los sujetos habiliten nuevas maneras de transitar lo escolar, sin perder de vista el mandato de transmisión de prácticas y saberes que se consideran valiosos a raíz de entrecruzamientos entre intereses sociales y opciones institucionales realizadas por los propios docentes. Este principio exige volver a pensar la escuela como institución que, en tanto espacio público, común, garantiza el encuentro de los que, siendo diferentes, son al mismo tiempo iguales.

FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS

El Equipo de Escritura, junto a docentes especialistas del campo historiográfico y estudiantes han sido partícipes activos del proceso de construcción del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional. La tarea implicó marchas, contramarchas, conflictos y negociaciones. El lugar del conocimiento disciplinar en la formación docente fue objeto de reflexión en ámbitos abiertos y convocantes que promovieron un intercambio de concepciones y aportes sumamente fructíferos a la hora de consensuar una perspectiva común. Este intercambio supuso un balance y revisión de los diseños curriculares vigentes a fin de valorar aspectos positivos y trabajar sobre aquello que es necesario renovar. Esta discusión se apoyó en la idea de que la obligatoriedad de la escuela secundaria convoca a pensar la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los/las jóvenes y acompañarlos/as en la construcción de su proyecto de futuro. El resultado de esta instancia fue una producción colectiva cuyos trazos principales quedan expuestos en este apartado.

La premisa desde la que se parte tiene que ver con la importancia de la Historia en el ámbito escolar, derivada de la singularidad de la profesión historiográfica: el material de trabajo se constituye a partir de los problemas de las sociedades y los hombres en el pasado. La reflexión historiográfica indaga las lógicas y claves de



procesos, modelos y concepciones que condicionaron la vida de los hombres y mujeres en tiempos pretéritos, y a su vez, cómo estos actuaron, confrontaron e incidieron en dichos procesos. Reconocer estas dinámicas conduce a pensar a los hombres y a las mujeres como protagonistas de la historia y por ende al papel de cada uno en el devenir histórico. Por ello, el/la profesor/a de Educación Secundaria en Historia cobra un rol relevante al garantizar un espacio en el que los/las estudiantes se instituyen como parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace. En esta relación se propende a la reflexión, la duda, la argumentación, en definitiva, se construye el pensamiento histórico como capacidad fundamental a la hora de comprender el pasado y el presente, en el cual se reconocen e intervienen.

Estas consideraciones llevan a valorizar la formación del profesor que se dedica a la enseñanza de la Historia. Su ámbito de desarrollo profesional son las escuelas y aquellas instituciones públicas que ponen en juego el saber histórico: museos, bibliotecas, medios de comunicación, etc. Por lo tanto, su compromiso con el conocimiento y la capacidad para transmitirlo constituye un aspecto fundamental de su quehacer profesional. En este sentido, la trayectoria de la formación específica resulta clave para asegurar su inserción comprometida y sólida en los diferentes contextos.

El factor central de la formación, el conocimiento historiográfico, lleva a articular tres aspectos constitutivos de la trayectoria formativa: apropiación, construcción y distribución. Cada uno de estos elementos supone un proceso de trabajo e interacción que involucra a todos los actores del escenario educativo y al ámbito de producción historiográfica.

Respecto al primer aspecto, su *apropiación*, lleva consigo una tarea de selección, indagación, comprensión y aprehensión que exige reconocer los debates actuales del campo historiográfico, partiendo de las siguientes premisas:

- El conocimiento historiográfico es de carácter colectivo y plural, lo que genera un espacio de confrontación de diversas interpretaciones.

- Es un conocimiento parcial y provisorio sometido a las demandas, tensiones e intereses del contexto del historiador.



- Es impensable sin el diálogo con las ciencias sociales, que han impactado fuertemente en la reconfiguración del objeto historiográfico, generando su fragmentación.

De acuerdo a esta caracterización, se desprende que la selección y el diseño de los recorridos específicos desplaza la concepción teleológica y esencialista de la Historia: el pasado es una construcción que tiene validez en un presente determinado. Deconstruir las corrientes historiográficas, ponerlas en juego en el contexto de su producción, captar su intencionalidad, su provisionalidad y detectar su aporte contribuye a desarrollar capacidades interrogativas y reflexivas que desarman el sentido común y desnaturalizan la realidad.

Por otro lado, en cuanto a la indagación y comprensión, se vuelve insustituible el diálogo con las otras ciencias sociales, en cuanto proporcionan las herramientas teórico-metodológicas y conceptuales que habilitan nuevas preguntas y fomentan respuestas complejas respecto a los diversos problemas historiográficos que componen las unidades curriculares específicas.

El otro aspecto mencionado, la *construcción* del conocimiento histórico, recupera la idea de historia-problema en sus distintas dimensiones como forma particular de abordaje y producción. Comprende las operaciones teóricas y metodológicas del análisis histórico como la dimensión historiográfica, que indica, junto con el estado de desarrollo de la disciplina en un momento específico, las preocupaciones sociales y políticas presentes que mueven a los historiadores en su indagación. Como corolario de este itinerario se propone abrir caminos de investigación, adecuando los problemas que son de interés para el sistema educativo, y que derivan de la *historia enseñada*. La tarea de investigar en una escala adecuada a los distintos niveles, supone apropiarse de las herramientas básicas del historiador: realizar preguntas, problematizar, formular hipótesis, abordar fuentes, clasificarlas, sostener un análisis crítico de las mismas, producir argumentos y conclusiones, en definitiva, profundizar el camino que posibilita pensar históricamente. Esta operación debe ser una



capacidad del/de la profesor/a de Historia, que no sólo conoce sino que trabaja con la producción del conocimiento histórico.

El énfasis puesto en una trayectoria específica consistente respecto a la formación de profesores/as de Educación Secundaria en Historia tiene como objetivo propiciar la inclusión del/de la graduado/a en el escenario educativo actual garantizando, por un lado, un repertorio conceptual y disciplinar que le permita diseñar estrategias de enseñanza adecuadas a los variados ámbitos socio-educativos en los que se inserte y, por otro, la distribución social de un conocimiento específico que proporcione a los/las estudiantes a los/las que se dirige las herramientas para pensar históricamente y concebirse como protagonistas de su medio social.

PERFIL DEL EGRESADO/A

Se entiende que la identidad del/de la docente es una figura en formación permanente, que se inicia con la formación inicial y que continúa a lo largo de toda la carrera profesional. En tal sentido, este diseño curricular apuesta a formar profesores/as apasionados/as en las tareas de aprender, interrogar, buscar, imaginar, proyectar y reflexionar sobre la enseñanza de la Historia.

En definitiva, estas son experiencias inseparables de la sustantiva tarea de enseñar, en sentido más amplio. Como praxis ético-política, la tarea de enseñar demanda el desarrollo de capacidades profesionales referidas al dominio de campos disciplinares, pero también al trabajo con el pensamiento en virtud de la reflexión crítica, la toma de decisiones con autonomía y el trabajo colaborativo sustentado en principios democráticos. Formar un/una docente con autoridad pedagógica y disciplinar es un horizonte de formación nodal en esta propuesta. Por autoridad se entiende no sólo la capacidad profesional y ética para producir intervenciones argumentadas, sino también aquella relación que se construye a partir del vínculo con el otro posibilitando, experiencias de aprendizaje. Los/las estudiantes, las relaciones institucionales escolares, los padres de los/las estudiantes y la sociedad legitiman la autoridad del/de la profesor/a.



En síntesis, el/la profesor/a debe estar en condiciones de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza que atiendan tanto a las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que conforman la realidad provincial.

La docencia constituye un proceso complejo que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. Estas decisiones deben considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje. Ello plantea el desafío de repensar y resignificar la práctica docente recogiendo los aportes y debates historiográficos recientes. Asimismo, revisarla a fin de garantizar desempeños adecuados en diferentes contextos y en atención a sujetos singulares y prácticas sociales y culturales diversas. En ese ejercicio, se reconoce el valor educativo del conocimiento histórico, entendiendo que una de las tareas de los historiadores y de las historiadoras es “ayudar a que los sujetos de la historia construyan mundos futuros que garanticen una vida libre y pacífica, plena y creativa, a los hombres y mujeres de todas las razas y naciones”¹.

La reflexión sobre estas prácticas constituye un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, responsable clave del cambio de tradiciones de enseñanza memorísticas, para lo que la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales para formar un/a profesor/a que:

- Se interrogue sobre el por qué y el para qué de la enseñanza de la Historia.
- Considere la *conciencia histórica* como construcción colectiva e individual a través del establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro.
- Se ocupe del análisis y la selección de contenidos y supuestos teóricos y metodológicos que los sostienen, procurando superar lo meramente factual y “naturalmente objetivo”.

¹ (Cortese, L. (2002). *Entrevista a Carlos Barros*. En *Historias de la Ciudad*. Una revista de Buenos Aires, año III, n° 15, mayo 2002, pp. 51-55.



- Aborde la transmisión del pasado en su complejidad, explicitando la perspectiva historiográfica seleccionada, en el marco de otras, para estimular el conocimiento crítico de la Historia (multiperspectividad) y vincular las interpretaciones sobre el pasado con los proyectos del futuro “que se quiera ayudar a construir”². Asuma los múltiples contextos en los que toman forma los procesos de enseñanza y sus interrelaciones.
- Aprehenda las nuevas culturas juveniles, sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, a la vez que los sentidos que se proyectan en la conciencia histórica de las generaciones jóvenes.
- Asuma las nuevas y renovadas formas de construcción, circulación y recepción de contenidos históricos, en relación con las textualidades propias de la era digital, que exigen dinamizar las clases de Historia a partir de herramientas que estimulen el desarrollo de capacidades intelectuales críticas en el alumnado, orientadas a interpretar, analizar y construir información sobre problemáticas históricas, haciendo visible la naturaleza ideológica del conocimiento y la vinculación entre hechos y teorías que los interpretan³ (Giroux, 1990).

Desde esta perspectiva se propone la formación de profesores que:

- Posean capacidad intelectual crítica, basada en un conocimiento riguroso para explicar los procesos sociales recurriendo también a los aportes de otras ciencias sociales y los problemas epistemológicos y conceptuales de la historia.
- Desarrollen una mirada interdisciplinaria, de manera que pueda reconocer y analizar las convergencias entre la historia y las ciencias sociales y sus impactos en la ampliación de los objetos de estudio.
- Manejen conocimientos de la historia general y de la diversidad de procesos particulares en el espacio y el tiempo, corriendo el velo de la mirada

² Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona: Crítica. p.82.

³ Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.



historiográfica eurocéntrica y valorando la centralidad y especificidad de los procesos sociales americanos y argentinos.

- Tengan sólida formación didáctica tanto general como específica, que le permita apropiarse de los conocimientos a enseñar y disponer de variadas estrategias para organizar situaciones de aprendizaje en diferentes contextos y realidades.
- Posean saberes en relación a la Educación Sexual Integral.
- Estén en condiciones de intervenir en el contexto de una escuela secundaria obligatoria, atendiendo a la calidad de los aprendizajes de los/las estudiantes, favoreciendo la inclusión social y educativa de los/las jóvenes y adultos que transitan el nivel secundario.
- Sean capaces de actuar con autonomía en su práctica, frente a las múltiples situaciones que se presentan en la gestión del aula, y contemplando las dimensiones de la realidad educativa.
- Sean creativos en el diseño y desarrollo de la enseñanza y la elaboración de variadas y particulares trayectorias de aprendizaje.
- Estén dispuestos y preparados para seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.
- Sean sensibles a los escenarios sociales, capaces de tomar decisiones para el cambio y la mejora educativa en las escuelas a través del trabajo institucional colaborativo y los procesos de educación escolar obligatoria.
- Se comprometan en su tarea diaria y profesionalización a través de la formación permanente.

Asimismo, se espera que –producto de su formación permanente- se preparen para asumir ciertas tareas de desarrollo profesional tales como:

- Proyectar, dirigir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de historia.
- Coordinar grupos e integrar equipos de trabajo, como base para el diseño de proyectos curriculares y para su desarrollo en educación formal y no formal.



- Integrar equipos interdisciplinarios en instituciones educativas de todas las jurisdicciones a los fines de asesorar, dirigir o participar en el diseño de proyectos educativos en relación con las Ciencias Sociales.
- Ser parte de las actividades de formación y perfeccionamiento de docentes en los distintos ciclos de la educación obligatoria.
- Realizar tareas de asesoramiento, coordinación, investigación y evaluación en diversas instituciones en relación a temáticas educativas y de historia.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR

DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES

El amplio conjunto de saberes que corresponde al diseño curricular de Profesorado de Educación Secundaria en Historia ha sido organizado en tres campos del conocimiento, acorde a la resolución N° 24/07 del CFE “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

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 diferentes contextos socio-culturales.

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/las estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa correspondiente.

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.

Cada uno de estos tres campos, colabora en la compleja formación de un/a docente a lo largo de toda la carrera en un sentido integral. Ninguno es más importante



que otro sino que se complementan atendiendo a las distintas áreas que constituyen la formación de un/a profesor/a. La relación entre la teoría y la práctica los articula desde una perspectiva pedagógica.

Asignaturas como Didáctica y Curriculum, y Psicología y Educación, ensamblan articulaciones con Didácticas Específicas y los Sujetos de la Educación, respectivamente. La trilogía se completa con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, vertebrado por los *Talleres de Práctica Docente* a cargo de parejas pedagógicas (un/a Profesor/a en Ciencias de la Educación, como generalista y un/a Profesor/a en Historia como especialista) que representan la formación general y la formación específica, respectivamente, desde el primer año de formación. A lo largo de los cuatro talleres distribuidos en el espacio vertical del diseño, su lógica de secuenciación va desde las miradas más amplias y genéricas, como el registro de situaciones educativas generales escolares y no escolares, hasta la actuación con conocimiento agudo y experto en situaciones de aula, dedicadas al desarrollo de la clase y la enseñanza.

Para profundizar la articulación propiciando la reflexión entre los campos de formación, se desarrolla un *Taller Integrador*, como parte del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, que es coordinado por la pareja pedagógica de los Talleres de la Práctica en cada año. Este es un espacio de carácter institucional que integra los saberes de las distintas unidades, aporta una reflexión compleja de la práctica y potencia el trayecto de la misma, además que permite el diálogo entre los campos.



CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADO EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS

	Horas Cátedra	Horas Reloj	Porcentaje
Campo de la Formación General	1120	746,6	27
Campo de la Formación Específica	2496	1664	60
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	544	362,6	13
TOTAL	4160	2773,3	100
UDI	64	42,6	

ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA

A las unidades que conforman la estructura curricular se suman las Unidades de Contenido Variable, las Curriculares Opcionales y las de Definición Institucional que otorgan flexibilidad y apertura al diseño con el fin de que cada carrera y/o institución puedan darle su propia impronta. Las mismas pueden asumir diferentes formatos.

Unidades Curriculares de Contenido Variable (UCCV)

Pertenecen al campo de la formación general. Estas son unidades a definir por carreras, en las que se admiten contenidos humanísticos, sociales, filosóficos, antropológicos, políticos e históricos orientados a proveer los marcos conceptuales necesarios para la comprensión de los procesos educativos.



Unidades Curriculares Opcionales (UCO)

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

Unidades de Definición Institucional (UDI)

Las Unidades de Definición Institucional se seleccionan por institución y por carrera de acuerdo a las prioridades de los contextos sociales y culturales en los que se encuentran insertos. En el diseño se establecerá una selección de problemáticas consideradas relevantes para la formación docente inicial.

A continuación se ofrece un listado de temáticas definidas jurisdiccionalmente al que se pueden incorporar otras que atiendan a la tradición de los institutos y/o características propias de la carrera teniendo en cuenta que deben referirse a problemáticas sociales emergentes.

Se propone que esta unidad curricular asuma formato de seminario anual y se incluya en los últimos años de la carrera. Se podrá definir una temática para ser abordada durante todo un año académico, o dos temáticas de desarrollo cuatrimestral cada una.

Temáticas sugeridas

- Educación Intercultural Bilingüe.
- Educación Rural.
- Educación Hospitalaria y Domiciliaria.
- Educación en Contextos de Privación de la Libertad.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Educación y Discapacidad.
- Escuela y Desigualdad Social.
- Espacios Educativos no Escolares.
- Educación Vial.
- Educación Ambiental.
- Educación y Memoria.

ACERCA DE LOS FORMATOS QUE INTEGRAN LA PROPUESTA

La enseñanza no sólo debe pensarse como una determinada manera de transmisión del conocimiento sino también como una forma de intervención en los modos de pensamiento, en los estilos de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares, pueden prever formatos diferenciados en distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

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/las estudiantes.

Materias o Asignaturas

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los/las estudiantes en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc.

Seminarios

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

Talleres

Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de estudiantes con alguna discapacidad, etc.



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 para encararlos. Para ello el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

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

Prácticas docentes

Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas 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. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los/las profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas y los/las profesores/as de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los/las profesores/as, el grupo de estudiantes y, los/las profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas.



Taller Integrador

Consideraciones generales

El Taller Integrador es un espacio institucional cuyo fin es fortalecer el diálogo entre los tres campos de formación: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. Se ocupa de dos articulaciones importantes para la formación docente: las relaciones entre la teoría y la práctica, y las relaciones entre los saberes específicos de las disciplinas y los saberes generales.

Es un dispositivo de articulación horizontal que pertenece al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y está coordinado por las parejas pedagógicas que tienen a su cargo los Talleres de Práctica Docente. Los ejes en torno a los cuales se organiza cada Taller Integrador están directamente relacionados con los de los respectivos Talleres de Práctica Docente: los Escenarios Educativos, las Instituciones Educativas, La Clase, el Rol Docente y su Práctica.

Desde el punto de vista metodológico, este dispositivo asume el formato de taller desarrollando abordajes interdisciplinarios sobre problemáticas educativas a partir de las experiencias personales y las prácticas en terreno.

Los contenidos del taller no están determinados en el diseño, derivan de la integración de aportes intra e interinstitucionales que se suscitan en torno al eje de trabajo propuesto para la Práctica Docente. Ello requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continua; es decir, la construcción de un encuadre conceptual y metodológico común.

Acerca de las características organizativas del Taller Integrador

Los Institutos de Formación Docente programan la realización de, al menos, cuatro Talleres Integradores en el año, con problemáticas propuestas por los propios participantes, integrando a los diferentes actores involucrados en el proceso formativo. En el diseño se asigna una hora cátedra de costeo a las unidades curriculares que participan, en cada año, del Taller Integrador. Los/las profesores/as que la integran disponen esta hora para el trabajo institucional y en equipo para su planificación.



Los/las profesores/as coordinadores/as de los Talleres de Práctica Docente proponen, en trabajo colaborativo con profesores del Campo de la Formación General y de la Formación Específica, problemáticas de trabajo de acuerdo a lo que acontece en cada grupo de estudiantes. La implementación de los talleres con el grupo de estudiantes, se puede realizar en los horarios a convenir por los profesores involucrados, pudiendo ofrecerse las siguientes alternativas:

- a) En el horario de los Talleres de Práctica Docente.
- b) En el horario de alguna de las unidades curriculares involucradas en el taller.
- c) La institución dispondrá jornada especial para la concreción del mismo.

Funciones y tareas de los/las profesores/as

- Establecer un cronograma tentativo de al menos cuatro fechas anuales para la concreción de las jornadas en que se implemente el Taller Integrador. Es conveniente poder realizarlo al inicio del ciclo lectivo, fijando pautas de organización y criterios generales para su planificación entre los profesores que participan, junto a los coordinadores de la Práctica y/o de la carrera (en caso de no existir tales figuras, asumirá la tarea el equipo directivo).
- Planificar y valorar cada uno de los talleres con la participación colaborativa de todos los/las profesores/as integrantes, de modo que los mismos puedan encontrar los mecanismos institucionales de encuentros para tal tarea (ejemplo: en reuniones plenarias convocadas por los coordinadores de la carrera y/ o de la Práctica, en encuentros con el equipo de profesores, en documentos de trabajo compartidos, entre otros).
- Organizar la concreción de cada uno de los talleres en el horario de la cursada del profesorado, teniendo en cuenta que su duración puede oscilar entre 2 o 3 horas reloj.



- Propiciar un horario en el que los profesores integrantes participen de la jornada del taller. Los dos profesores del Taller de Práctica Docente actúan como coordinadores.
- Promover un trabajo colegiado de carácter reflexivo y académico profesional que colabore en el diálogo entre saberes y la construcción de prácticas fundamentadas, que superen las dicotomías entre la teoría y la práctica; formación general y formación específica.
- Proveer herramientas y dispositivos conceptuales y metodológicos, para la lectura y análisis de las prácticas profesionales.

Funciones y tareas de los/las estudiantes

- Sugerir aportes de temáticas y/o problemáticas que los profesores de la Práctica Docente puedan tomar en cuenta al momento de la planificación de los talleres integradores.
- Participar en cada uno de los talleres integradores involucrándose desde el comienzo de su carrera como protagonista de su trayecto formativo.
- Sobre la asistencia y la participación: la realización del Taller Integrador es equivalente a una clase del Taller de Práctica Docente. Por ende, la asistencia/inasistencia al primero inciden en el porcentaje total de asistencia del segundo.
- Elaborar y producir colectivamente saberes para la mejora de las prácticas profesionales.

De la evaluación

La evaluación del Taller Integrador no se acredita con nota aparte, ni evaluaciones específicas. Las producciones logradas en el mismo colaboran con la evaluación del Taller de Práctica Docente y con las unidades curriculares que conforman este espacio de articulación.



ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN

PRIMER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
ESPACIO Y SOCIEDAD	3	96	MATERIA
PEDAGOGÍA	3	96	MATERIA
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	4	128	MATERIA
UCCV: PROBLEMÁTICAS DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
HISTORIA DE EUROPA I	4	128	MATERIA
INTR. AL CONOCIMIENTO HISTÓRICO	4	128	MATERIA
PALEOHISTORIA E HISTORIA DE ASIA Y ÁFRICA	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
UCO	2	64	TALLER
PRÁCTICA DOCENTE I: ESCENARIOS EDUCATIVOS	3	96	TALLER
			TALLER INTEGRADOR
TOTAL: 9	31	992	
SEGUNDO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM	4	128	MATERIA
FILOSOFÍA	3	96	MATERIA
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	3	96	MATERIA
PROBLEMÁTICAS DE LA CIENCIA POLÍTICA Y LA ECONOMÍA	3	96	MATERIA



CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
HISTORIA AMERICANA I	5	160	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA I	4	128	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA II	5	160	MATERIA
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE II: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	3	96	TALLER
			TALLER INTEGRADOR
TOTAL: 9	34	1088	
TERCER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
UCCV: PROBLEMAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA ARGENTINA	3	96	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA I	3	96	TALLER
HISTORIA AMERICANA II	5	160	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA II	4	128	MATERIA
HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE ASIA Y ÁFRICA	4	128	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA III	4	128	MATERIA
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE III: LA CLASE, LOS PROCESOS DEL APRENDER Y DEL ENSEÑAR	4	128	TALLER
			TALLER INTEGRADOR



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

UNIDAD DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL			
UNIDAD DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	2	64	SEMINARIO
TOTAL: 9	33	1056	
CUARTO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	3	96	SEMINARIO
ETICA Y TRABAJO DOCENTE	2	64	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA II	3	96	TALLER
HISTORIA AMERICANA III	5	160	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA III	5	160	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA IV	4	128	MATERIA
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA	3	96	SEMINARIO
TEORÍA E HISTORIA DE LA HISTORIOGRAFÍA	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE IV: EL ROL DOCENTE Y SU PRACTICA	5	160	TALLER
			TALLER INTEGRADOR
TOTAL: 9	34	1088	



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

PRIMER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Espacio y sociedad

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64

Finalidades formativas

La presente unidad curricular pretende que los/las estudiantes desarrollen habilidades para la comprensión y el análisis crítico de saberes y conocimientos teóricos, metodológicos y empíricos relativos a la problemática de las relaciones socio-espaciales, a partir de un recorrido que contemple las diversas corrientes teóricas configuradas en el campo de las ciencias sociales: geografía, antropología, sociología e historia. Por otro lado, se trata de un abordaje estrechamente relacionado con las demás unidades curriculares de primer año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

El espacio es el resultado de un conjunto de interacciones entre la sociedad y la naturaleza. Por lo tanto, es una construcción social e histórica basada en la diversidad cultural, en los conflictos y en la multicausalidad e intencionalidades que contiene dicha relación.



Lo anterior supone reconocer críticamente el debate conceptual alrededor de las categorías propias de las ciencias ligadas al estudio del espacio: territorio, ambiente, medio ambiente, determinismo biológico-ambiental, producción cartográfica, paisaje, lugar, región, ciudad, lo urbano, lo rural, el desarrollo, la dependencia, desarrollo sustentable y sostenible, las metrópolis, las megalópolis, lo global, lo local, lo regional, los enclaves, degradación y el sufrimiento ambiental, el espacio público, las prácticas y la producción del espacio, espacio social, las especialidades.

Este bagaje posibilita explorar la relación entre política y territorio como una dimensión que atraviesa diferentes campos del conocimiento. Una mirada centrada en los sujetos sociales, en sus lugares de vida, con sus relaciones, sus tensiones, sus afectos y sus creaciones. Un pensamiento surgido de los contextos de experiencia, que reconoce condicionamientos exógenos, pero que emerge desde lo territorial donde nace su fuerza alternativa. De este modo, repensar el espacio social ofrece una posibilidad de resignificar la teoría y la política, de habilitar la posibilidad de lo diverso, lo heterogéneo, de confrontar con la globalización desterritorializante y proponer un universo de múltiples territorialidades.

Esta unidad curricular tiene como objetivo aportar a la formación de los/las estudiantes del profesorado de Educación Secundaria en Historia la incorporación de la dimensión espacial a los procesos históricos. Se sostendrá en la observación y análisis de las características de las construcciones espaciales con sus diferentes lógicas sociales, las cosmovisiones en juego y las tensiones que atraviesan la relación sociedad y naturaleza a través del tiempo. También es necesario poner énfasis en los actuales procesos territoriales en el marco de la globalización y las nuevas tecnologías de información y comunicación especialmente en América Latina y Argentina como partes de la realidad social más cercana.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Ejes de contenidos (descriptores)

Determinación del campo categorial de la Geografía

Debate epistemológico, su evolución y tendencias actuales: historia de la Geografía como ciencia, paradigmas geográficos, su relación con las demás Ciencias Sociales.

Espacio, sociedad y desarrollo

Espacios naturales y espacios sociales. Su interrelación en función de sus recursos y contextos. Dimensiones y problemas contemporáneos: agotamiento de recursos, deterioro del medio natural y de la calidad de vida. Desarrollo sustentable o sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder.

Espacios locales, regionales, nacionales y globales

La globalización. El papel del Estado, de la región y de la localidad en la globalización. Integración y fragmentación territorial.

Lo urbano, lo rural. Problemática de la urbanización

Los actores sociales en la producción y gestión de la ciudad. Metrópolis latinoamericanas. Transformaciones agrarias y rurales. Lo rural, lo agrario. La nueva ruralidad.

La dinámica demográfica

Universo categorial, variables y técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis. La población mundial: Crecimiento. Desarrollo y equidad. Estructura de la población. Movilidad: causas, corrientes migratorias. Refugiados, marginados, minorías. La distribución de la población: factores. Políticas de población.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

La organización del espacio global: el espacio rural, el espacio urbano y los circuitos productivos

Características y problemáticas actuales de los distintos espacios rurales, poniendo especial atención en América Latina y Argentina. Configuración y dinámica de los espacios urbanos. Morfología urbana, usos del suelo, funciones y jerarquía. Metrópolis, megalópolis y metápolis. Los circuitos productivos en América latina: nuevos productos, nuevos conflictos.

Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular tiene como fundamento contribuir a la formación de los/las estudiantes en el campo de la docencia y estimular la reflexión sobre el espacio y su relación permanente e inseparable con el tiempo, utilizando para ello fuentes geográficas diversas e incorporando el uso de las TIC como recurso y, a su vez, proveedor de una nueva forma de producir conocimiento geográfico. Se propone el desarrollo de clases teórico-prácticas que permitan un acercamiento genuino a la bibliografía, como así también el estudio de casos que posibiliten un abordaje complejo de los conceptos.

Bibliografía sugerida

- Amendola, G. (2000) *La ciudad postmoderna. Magia y miedo en la metrópolis contemporánea*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Augé, M. (1998). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Capel, H. (2009). *Geografía humana y ciencias sociales. Una perspectiva histórica*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Castells, M. (1995). *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI.
- Claval, P. (1999). *La Geografía Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- George, P. (1970). *Geografía de las desigualdades*. Barcelona: Ariel.



- Gómez Mendoza, J. (1994). *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (de Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gregory, D. (1984). *Ideología, ciencia y geografía humana*. Oikos-Tau: Barcelona.
- Harvey, D. (2008). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- Lacoste, Y. (1997). *La geografía un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.
- Lefebvre, H. (1972). *Espacio y política*. Barcelona: Península.
- Leff, E. (2006). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Méndez, R. (1997). *Geografía económica. La lógica del capitalismo global*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. ([1996] 2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y Tempo. Razón y Emoción*. Barcelona: Ariel.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

Pedagogía

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64



Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone un recorrido por núcleos temáticos fundamentales para la formación profesional, posibilitando la incorporación del/de la estudiante al campo discursivo de la educación.

Se considera a la Educación y su producción teórica, como campo de articulación de conocimientos, saberes, experiencias y discursos; cuyos sentidos y significados se definen en cada contexto socio histórico, interpelado por una multiplicidad de tensiones y de proyectos socio-políticos que suelen presentarse divergentes, contradictorios y hasta antagónicos.

Lo que hoy designamos y conocemos como escuela es una construcción histórico-cultural, cuya emergencia es inseparable del proyecto Ilustrado de la Modernidad occidental, europea y sus grandes relatos. Los principios sobre los que se edificó el proyecto moderno, constituyó un sólido entramado que enlazó las ideas de Razón, Sujeto, Historia, Progreso y Libertad que organizaron una determinada cosmovisión del mundo y un horizonte teleológico. La educación, en ese contexto, pasó a ser concebida como el medio que aseguraba el progreso material, intelectual, político y moral de la humanidad. Paradójicamente para el cumplimiento de este proyecto, el disciplinamiento, la homogeneización y la normalización impregnaron la lógica de los aparatos educativos modernos desde mediados del siglo XIX.

El estudio de la Pedagogía es vital para comprender la tensión entre libertad/disciplinamiento: paradoja fundante del discurso pedagógico moderno que se debate entre el ideal de la autonomización por vía de la razón y la libertad en lo político; y a su vez, los dispositivos de disciplinamiento del cuerpo social para una sociedad industrializada en un nuevo orden económico-político: el capitalismo.

La Modernidad definió desde todos sus dispositivos una idea de infancia designándola y asignándole la posición de *alumnidad*. En este sentido, la escuela fue la institución por excelencia, encargada de ocuparse de manera sistemática de la transmisión cultural y disciplinaria, constituyendo la subjetividad de la época.

Estamos frente a un cambio histórico-cultural, donde ya no es posible seguir



aferrados al meta-relato educacional moderno y sus principios fundacionales, los que se encuentran en crisis y han perdido fuerza legitimadora. Frente al resquebrajamiento, no se trata de restituir sentidos totalizadores, ni de fijar definitivamente una nueva esencia de lo educativo o de justificar una nueva prescripción universal. Se propone, en cambio, abordar la educación de manera dialógica y relacional, atendiendo a las nuevas condiciones de producción y circulación del conocimiento, en el marco de los proyectos éticos y políticos que articulan y dan sentido a las prácticas educativas.

Es preciso conocer las condiciones actuales de la educación y no restringirla a los marcos estrechos de la escuela, sino reconocerla en su dimensión de formadora de sujetos, recuperando la multiplicidad de formas y nuevos escenarios educativos como espacios de interacción y comunicación donde se generan procesos de aprendizaje.

Los debates contemporáneos constituyen núcleos de sentido para pensar la nueva agenda pedagógica: la educabilidad bajo sospecha, la pluralidad de los sujetos que se educan, la crisis de la autoridad adulta y escolar, las revisiones sobre la asimetría del vínculo pedagógico y las nuevas concepciones que ubican a los/las estudiantes como sujetos de derecho, las perspectivas de género y las nuevas tecnologías, entre otras.

Las diferentes corrientes pedagógicas favorecerán la comprensión acerca de cómo la educación se fue organizando sistemáticamente bajo la idea rectora de la transmisión intergeneracional de saberes y elementos culturales. Se rescatan las propuestas que marcaron ruptura con el proyecto hegemónico en las que se encuentran las pedagogías críticas que incorporan fundamentalmente la noción de conflicto y de poder que permiten pensar al sujeto desde la diversidad cultural y desde las relaciones de saber-poder.

Asimismo, se rescatan y visibilizan movimientos y perspectivas que aportan miradas situadas en América Latina para revisar múltiples aportes pedagógicos que tienen otros contextos de emergencia y dan cuenta de los procesos de colonización cultural en nuestro continente en el juego de tensiones entre lo hegemónico y lo contra hegemónico, reconfigurando así el campo pedagógico.

De este modo, se promoverá la reflexión en torno al sentido que cada sociedad



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

vehiculiza a través de la educación en orden a su reproducción, conservación, democratización o transformación.

Ejes de contenidos (descriptores)

Educación y Pedagogía

La educación y su relación con la cultura: socialización, transmisión, apropiación y transformación. Fundamentos sociológicos, antropológicos, filosóficos y ético-políticos.

La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes.

Las funciones sociales, políticas y económicas de la educación. La educación como derecho prioritario. De la educabilidad a las condiciones para el aprendizaje.

El Proyecto educativo de la Modernidad y los grandes relatos pedagógicos

La escuela como institución de la Modernidad: La noción de infancia y de alumno, la constitución del estatuto del maestro y la utopía educativa totalizadora. Los aportes de Comenio. La configuración moderna de los saberes pedagógicos. La ilustración y el proyecto educativo: Rousseau y Kant. La paradoja entre la libertad ilustrada y el proyecto de control disciplinario. Una institución disciplinada en una sociedad disciplinaria.

Teorías educativas y corrientes pedagógicas contemporáneas

El modelo de la Escuela Tradicional y las respuestas pedagógicas del siglo XX.

El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Propuestas y experiencias. La Escuela Tecnista y la ilusión de la eficiencia.

Los proyectos político-pedagógicos en el contexto latinoamericano. La Escuela Crítica. Pedagogía de la liberación. Movimiento de la Educación Popular.

Las Teorías Críticas: la escuela y las desigualdades sociales. Escuela, ideología, cultura y hegemonía. Posiciones reproductivistas y transformadoras.

Pedagogías pos críticas. Diferencia e identidad, experiencia y alteridad. Pedagogía de la diferencia.



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Antecedentes, características y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Su incidencia en el profesorado de Historia.

Problemáticas educativas y debates pedagógicos actuales

La crisis de la educación actual en América Latina y en la Argentina. Las desigualdades sociales y la diversidad socio-cultural frente al compromiso con la igualdad de oportunidades. Configuraciones del fracaso escolar en la escuela secundaria.

La problemática en torno a la autoridad. Infancias y juventudes. Pedagogía y las configuraciones de nuevos trayectos en la escolaridad secundaria. Obligatoriedad, inclusión y calidad.

Perspectivas de género: de la reflexión a la acción pedagógica.

Límites y posibilidades de la escuela y los nuevos escenarios educativos: las organizaciones sociales y sus propuestas pedagógicas.

Tecnologías, virtualidad y medios audiovisuales: transformando las prácticas pedagógicas.

Orientaciones metodológicas

Con la finalidad de aproximar a los/las estudiantes al reconocimiento de las distintas corrientes, tradiciones y movimientos pedagógicos se propone visibilizar huellas y presencias en el análisis de su discursividad, a través de imágenes, objetos, libros, relatos, cuadernos de clase, normativas, como así también de la arquitectura escolar. Asimismo, abordar fuentes documentales, diarios de época, posibilitan construir la idea de conflicto, disputas, tensiones y controversias constitutivas del campo pedagógico, en cada contexto socio histórico.

La articulación del marco teórico con la unidad curricular Práctica Docente I, abre múltiples posibilidades, entre ellas, el análisis de datos y estadísticas acerca de los indicadores de repitencia, sobriedad, desgranamiento y abandono escolar en el Nivel Secundario. Esto aproxima al/a la estudiante a reflexionar sobre la complejidad de la



inclusión educativa. A su vez, habrá de posibilitarse la visibilización de prácticas pedagógicas que excedan el ámbito escolar.

Por otra parte, se sugiere incorporar el uso de las nuevas tecnologías; blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los/las estudiantes tales como trabajos colaborativos en red.

Bibliografía sugerida

- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.; Melendres, J. y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Octava edición. México: Editorial Porrúa.
- Dewey, J. (1995). *Educación y democracia*. Sexta edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.).(2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI. Clacso.
- Giroux, H. (1993). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pineau, P.; Caruso, M.; Dussel, I. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A.; y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires:



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Rousseau, J.J. (2000). *El Emilio o la educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Editado por elaleph.com (libro en línea. Disponible en: www.educ.ar).

Saviani, D. (1990). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Revista Argentina de Educación. Año II. N° 3.

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

Ysrael O. Márquez Ramírez y José G. Viloría Asención. (comps.). (2012) *Pensamiento sociopolítico de Simón Rodríguez*. Caracas: Editorial Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net.

Psicología y educación

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas totales anuales	128	85.33

Finalidades formativas

El recorrido de esta unidad curricular abre perspectivas sobre las posibilidades y los límites de la Psicología para abordar las problemáticas en el campo de la educación, retomando los aportes desarrollados en Pedagogía, y en articulación con otras unidades curriculares como Instituciones Educativas, Didácticas Específicas y los Talleres de la Práctica Docente. Componiendo así el marco referencial epistemológico que permita una lectura crítica acerca de cómo se fueron configurando estos espacios, atravesados por discursos donde se confrontan, se afirman diferentes teorías, corrientes psicológicas



y sus derivas sobre los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación, abordando así el carácter multidimensional del acontecimiento educativo.

La diversidad de perspectivas epistemológicas y filosóficas, a partir de las cuales se construyó este campo, resulta un núcleo problematizador en esta unidad curricular al momento de establecer acuerdos sobre la concepción de los sujetos, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también sobre las diferentes teorías que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que producen el aprendizaje.

También es conveniente que los ejes descriptores de esta unidad curricular atiendan a la historia de los aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas, las cuales han sido prolíficas y valiosas; pero es importante también advertir sobre algunos riesgos que puedan derivarse en esta relación produciendo posiciones de tipo aplicacionistas y/o reduccionistas. Cabe aclarar que estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humano. Puede suceder que, por fragmentarlas y comprenderlas de manera poco relacionada con la teoría de la que provienen, enfatizan el uso instrumental de los conceptos y con ellos se pierda gran parte de la riqueza que portan como categorías analíticas.

Se procura posicionar al/a la estudiante en una perspectiva epistemológica que le permita comprender que la diversidad de respuestas halladas en torno a la pregunta sobre “¿qué es la psicología?” hace necesario conocer los diferentes objetos de estudio creados por cada desarrollo teórico y sus respectivos métodos, como también los contextos de surgimiento y las tensiones con los modelos hegemónicos de pensamiento.

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



Ejes de contenidos (descriptores)

Educación como campo y práctica social compleja

Las relaciones entre Psicología y Educación en el proceso de la constitución humana y en el devenir como sujeto social. Las particularidades del aprendizaje y la construcción del conocimiento en la escuela. La necesidad de atender a las especificidades de los procesos educativos y escolares.

Perspectivas histórico-epistemológicas en el campo de la Psicología

La tradición filosófica y el contexto de surgimiento de la Psicología como ciencia. Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología. Ruptura epistemológica. Principales corrientes: Experimentalismo, Conductismo, Gestalt, Psicología Genética, Psicología Histórico-Cultural, Cognitivismo, Psicoanálisis, Psicología social. Contextos de origen, fundamentos epistemológicos, supuestos básicos subyacentes. Debates y controversias.

Vertientes teóricas sobre el aprendizaje

Significados que las diferentes corrientes psicológicas otorgan al aprendizaje y principales categorías que proponen. El aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. La tensión sujeto-sociedad y cultura. Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar. Nuevos sentidos del sujeto que aprende. La escuela y el aula como contexto del aprendizaje.

Aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas

Diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las dimensiones sociales, culturales, ideológicas, subjetivas, biológicas y cognitivas que las constituyen.

Lo normal y lo anormal como construcciones sociales, económicas, políticas e históricas. Subjetividad, identidad y perspectiva de género.

Supuestos básicos compartidos entre salud y educación. Los discursos sobre: inclusión,