



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

VIEDMA, 11 DE MARZO DE 2020

VISTO:

El Expediente N° 10831-EDU-2020 del Registro del Ministerio de Educación y DD HH - Consejo Provincial de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que mediante el mismo se tramita la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía;

Que la Ley Nacional de Educación N° 26.206, Título IV, Capítulo II, Artículo 75°, establece que la Formación Docente tendrá una duración de cuatro (4) años;

Que la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4.819 establece en su Título 6°, Capítulo I, Artículo 108°: “El Consejo Provincial de Educación reglamenta las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación con la participación y el aporte de los docentes y directivos del sistema provincial de Educación Superior”;

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

Que la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial;

Que por Resoluciones N° 74/08 y N° 183/12 del Consejo Federal de Educación, se aprueban los documentos sobre titulaciones para las carreras de formación docente y el cuadro de nominaciones de títulos;

Que la construcción del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía responde a un proceso de trabajo colectivo realizado por el equipo de docentes del Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, el equipo de Desarrollo Curricular de la Dirección de Educación Superior y consultas a especialistas;



Provincia de Río Negro
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

Que corresponde dictar la norma legal que apruebe el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía y la denominación del título de acuerdo a las facultades conferidas en el Artículo N° 165° de la Ley Orgánica de Educación F N° 4819;

POR ELLO, y de acuerdo a las facultades conferidas por el Artículo 165° de la Ley F N° 4819

LA PRESIDENTE
DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION
R E S U E L V E:

ARTICULO 1°.- APROBAR el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente: Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, que como Anexo I forma parte integrante de la presente Resolución.-

ARTICULO 2°.- ESTABLECER que el título a otorgar será: “Profesor/a de Educación Secundaria en Filosofía”.-

ARTICULO 3°.- ESTABLECER que el presente Diseño Curricular Jurisdiccional, se encuentra encuadrado en la normativa que emite el Consejo Federal de Educación y el Ministerio de Educación de la Nación, que regulan la Formación Docente para la Educación Secundaria.-

ARTICULO 4°.- REGISTRAR, comunicar por la Secretaría General a la Dirección de Educación Superior y por su intermedio a los interesados y archivar.-

RESOLUCION N° 2047
Des/SG/lg.-

Prof Mercedes Jara Tracchia
Presidente del Consejo Provincial de Educación
Provincia de Río Negro



RN
RIO NEGRO

EDUCACIÓN
Y DERECHOS
HUMANOS

DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

**Profesorado de Educación Secundaria
en Filosofía**

Año 2020

AUTORIDADES PROVINCIA DE RÍO NEGRO

GOBERNADORA

Arabela CARRERAS

MINISTRA DE EDUCACIÓN Y DDHH

Mercedes JARA TRACCHIA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Gabriel V. BELLOSO

CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN Vocales Gubernamentales CPE:

Omar Eduardo RIBODINO
Marisa COLA

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN

Lucía BARBAGALLO

DIRECTORA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Marisa Eliana HERNANDEZ

EQUIPO JURISDICCIONAL

Nadia MORONI

Alicia GARINO

Edición

Nadia MORONI

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL: IFDC San Carlos de Bariloche

Directora: Viviana RANCAÑO

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	Pág.6
CAPÍTULO 1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág.7
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág.7
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos contextos.	Pág.11
CAPÍTULO 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág. 13
2.1 Acerca de la finalidad de una formación docente en Filosofía	Pág. 13
2.2 Acerca de la Filosofía	Pág. 15
2.3 Los/las sujetos de la formación	Pág. 17
2.4 Perfil del/la egresado/a	Pág. 17
2.5 Denominación de la carrera	Pág. 18
2.6 Denominación del título	Pág. 18
2.7 Duración de la carrera en años	Pág. 18
2.8 Carga horaria de la carrera	Pág. 18
2.9 Condiciones de ingreso	Pág. 19
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág. 20
3.1 Acerca de la sociedad	Pág. 21
3.2 Acerca de la educación	Pág. 23
3.3 Acerca del/la sujeto	Pág. 24
3.4 Acerca del conocimiento	Pág. 25
3.5 Acerca del currículo	Pág. 27
3.6 Acerca de la enseñanza	Pág. 28
3.7 Acerca del aprendizaje	Pág. 30
3.8 Consideraciones metodológicas	Pág. 32
3.9 Acerca de la evaluación	Pág. 33
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág. 34
4.1 Definición y caracterización de los campos de la formación y sus relaciones	Pág. 34
4.2 Carga horaria por campo	Pág. 35
4.3 Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta	Pág. 36
CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág. 38
5.1 Mapa curricular	Pág. 39
5.2 Cantidad de unidades curriculares por año según su régimen de cursada	Pág. 40
CAPÍTULO 6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO	Pág. 41

6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la formación.	Pág. 41
6.2 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág. 42
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág. 43
6.2.1.1 Alfabetización académica y digital	Pág. 43
6.2.1.2 Problemáticas filosóficas	Pág. 46
6.2.1.3 Uso de la voz docente	Pág. 47
6.2.1.4 Antropología sociocultural	Pág. 49
6.2.1.5 Pedagogía	Pág. 51
6.2.2 SEGUNDO AÑO	Pág. 53
6.2.2.1 Didáctica general	Pág. 53
6.2.2.2 Lenguajes estético-expresivos	Pág. 54
6.2.2.3 Sociología de la educación	Pág. 56
6.2.2.4 Psicología educacional	Pág. 58
6.2.3 TERCER AÑO	Pág. 60
6.2.3.1 Educación y Tic	Pág. 60
6.2.3.2 Historia y política de la educación argentina	Pág. 61
6.2.4 CUARTO AÑO	Pág. 63
6.2.4.1 Derechos humanos, ciudadanías y perspectiva de género	Pág. 63
6.3 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág. 65
6.3.1 PRIMER AÑO	Pág. 66
6.3.1.1 Filosofías de los pueblos de Latinoamérica	Pág. 66
6.3.1.2 Interculturalidad crítica	Pág. 68
6.3.1.3 Filosofías antiguas y medievales europeas	Pág. 70
6.3.1.4 Territorialidad y sentidos del presente	Pág. 72
6.3.2 SEGUNDO AÑO	Pág. 74
6.3.2.1 Epistemologías de los saberes en la modernidad/colonialidad	Pág. 74
6.3.2.2 Sujetos /as de la educación secundaria	Pág. 76
6.3.2.3 Filosofías del lenguaje y la argumentación	Pág. 77
6.3.2.4 Mapuzungun y pensamiento mapuche	Pág. 79
6.3.2.5 Prácticas de construcción de verdades y sentidos	Pág. 80
6.3.3 TERCER AÑO	Pág. 82
6.3.3.1 Didácticas de las filosofías I	Pág. 82
6.3.3.2 Ética y política I	Pág. 84
6.3.3.3 Didácticas de las filosofías II	Pág. 85
6.3.3.4 Ética y política II	Pág. 87
6.3.3.5 Ontologías, políticas y modos de vida	Pág. 89
6.3.4 CUARTO AÑO	Pág. 90
6.3.4.1 Filosofías de las subjetividades	Pág. 90
6.3.4.2 Problemáticas de la enseñanza en la educación secundaria	Pág. 92
6.3.4.3 Filosofías de los géneros	Pág. 94

6.3.4.4	Estética, corporalidad y performatividad	Pág. 95
6.3.4.5	Experiencias de sujeción y subjetivación	Pág. 97
6.3.4.6	ESI y su enseñanza	Pág. 99
6.3.5	UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS	Pág. 101
6.3.5.1	Mapuzungun: lengua y resignificación del pensamiento mapuche	Pág. 101
6.3.5.2	Feminismos decoloniales	Pág. 103
6.3.5.3	Epistemologías del sur	Pág. 105
6.3.5.4	Filosofías comunitarias	Pág. 106
6. 4	UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág. 107
6.4.1	Unidad curricular: práctica docente I.	Pág. 109
6.4.2	Unidad curricular: práctica docente II.	Pág. 111
6.4.3	Unidad curricular: práctica docente III. Residencia pedagógica	Pág. 114
6.4.4	Unidad curricular: práctica docente IV. Residencia pedagógica.	Pág. 116

Presentación

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del diseño curricular del profesorado de educación secundaria en filosofía de la provincia de Río Negro.

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

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

El diseño curricular jurisdiccional del profesorado de educación secundaria en filosofía se enmarca en una visión de la educación como derecho social y bien público. Plantea acciones estratégicas de la política educativa provincial, una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad del profesorado pensar en articular acciones tendientes a formar docentes, acorde a las exigencias contextuales e institucionales en las que se insertarán.

En el proceso de construcción de este diseño, el equipo docente del instituto de formación docente de San Carlos de Bariloche, realizó consultas a la comunidad en general, a especialistas de diversas instituciones académicas, y organizó distintas jornadas. Estas acciones brindaron los insumos a partir de los cuales se elaboró la propuesta curricular.

CAPÍTULO I.

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

1.1 La Formación docente en la provincia de Río Negro. Antecedentes.

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

Mediante la Ley N° 14.408 el congreso de la nación declara provincia de la República Argentina a Río Negro en el año 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la primera constitución provincial y en 1961 se dictó la primera Ley Orgánica de educación provincial bajo el N°227.

Hasta mediados de la década de 1980 los institutos superiores de formación docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del nivel superior y perfeccionamiento docente, creado por Resolución N° 2012/87 del consejo provincial de educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación:¹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Estos principios se recuperan en la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012, define en el Título 2, Capítulo I, Artículo N° 13 inciso d; a la Educación Superior como uno de los niveles del Sistema Educativo Provincial. Hasta aquí la Educación Superior se enmarcaba en la mencionada Ley N° 2288 de 1988. Con la nueva ley provincial, la educación superior se integra al sistema educativo en su conjunto. A partir de esta instancia se inicia el proceso de construcción de una nueva normativa. En el año 2016 a través de la Resolución N° 2425 se aprueba el

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

Reglamento Orgánico Marco –ROM- para los institutos de formación docente continua de la provincia de Río Negro. Esta normativa reglamenta y organiza el sistema formador en la Provincia; Artículo N 1º.

“Acerca de la identidad y finalidad expresa: El Sistema de Formación Docente Rionegrino tiene sus antecedentes en la Ley F Nº 2.288 sancionada el 15 de diciembre de 1.988. La misma otorgó el marco normativo por el cual se rigieron los Institutos de Formación Docente Continua durante 28 años. Estableció gobiernos colegiados, mecanismos de renovación periódica y alternancia de los equipos de conducción de las instituciones formadoras, consolidando la construcción de prácticas democráticas en la vida institucional. Estableció concursos de antecedentes y oposición para el ingreso a la docencia en el nivel, garantizando un sistema de evaluación pertinente para la Educación Superior. Además, se establecieron como funciones de los IFDC, la formación docente inicial y permanente, la investigación y la extensión. Estos aspectos identificatorios fijados en la Ley F Nº 2.288, son retomados en el presente Reglamento Orgánico Marco, con la finalidad de propiciar oportunidades de formación a quienes aspiran titularse como docentes, procurando acceso igualitario a los bienes simbólicos y culturales considerados socialmente relevantes, a través de propuestas de enseñanza inclusivas, de prácticas democráticas y de construcción permanente del conocimiento que consolidan el actual Sistema Formador”.

En el artículo 2º. Afirma que el sistema formador de la provincia de Río Negro “se rige por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro F Nº 4.819, Resoluciones emanadas del Ministerio de Educación y DDHH y el Consejo Federal de Educación” y, en su artículo 3º - Funciones del Sistema Formador Docente-.

“La formación docente es parte constitutiva de la Educación Superior y tiene entre sus principales funciones, las siguientes: a) Formación inicial: orientada a la formación para el ejercicio de la docencia y a dotar de docentes al Sistema Educativo mediante la titulación correspondiente y el acompañamiento en los primeros desempeños docentes. b) Formación permanente: orientada a brindar actualización y acompañamiento pedagógico en las diferentes disciplinas a todos los docentes, y proporcionar instancias de análisis y reflexión de las prácticas de enseñanza en las cuales intervienen. Se incluyen las Especializaciones y Postitulaciones de los siguientes tipos: 1) Actualización Académica; 2) Especialización Superior; 3) Diplomatura Superior. c) Investigación: Orientada a la construcción de nuevos conocimientos en temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo y la formación docente, teniendo en cuenta las principales problemáticas educativas de la provincia. d) Extensión: Orientada a constituir a los IFDC en centros didácticos y pedagógicos en los que se promueva el desarrollo de materiales didácticos y de experiencias de innovación, donde se propicien relaciones democratizadoras del conocimiento que circula y se produce en ellos y donde se ejerzan acciones comunitarias de educación formal y no formal en su zona de influencia. e) Formación para diferentes funciones implicadas en la carrera docente: formación específica para ejercer cargos directivos, supervisión y otras que pudieren surgir; actualización disciplinar y pedagógica a docentes, de agentes sin título docente, y de profesionales de otras disciplinas que pretendan ingresar o hayan ingresado a la docencia. f) Formación inicial y acompañamiento de los primeros desempeños docentes. g) Asesoramiento pedagógico a las escuelas. h) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en Instituciones no escolares.”

Asimismo define en el Artículo 4º que la organización del sistema formador y de la educación superior:

“comprende la formación docente para los cuatro niveles – Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior - y para las ocho modalidades - Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria -, comprendiendo asimismo, especializaciones y postítulos, formación permanente o continua, asesoramiento a docentes que se desempeñan en Instituciones educativas y la función de investigación y extensión, entre otras”.

El gobierno de cada instituto, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el consejo directivo.

Artículo 5º.- Órgano colegiado jurisdiccional. Consejo de directores:

“El Director/a de cada Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) integra el Consejo de Directores, cuerpo que tiene carácter consultivo y propositivo respecto de las decisiones político-educativas que el Consejo Provincial de Educación establezca, siendo presidido también por la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación (DPESyF). El Consejo de Directores a su vez está integrado por tres consejos consultivos; 1) de formación; 2) de investigación y extensión; y, 3) de formación permanente, conformada por las Coordinaciones de Departamento de cada Instituto, respectivamente. Cada consejo tiene carácter consultivo y propositivo respecto de las decisiones político-educativas, para cada una de las funciones específicas. Los mismos serán presididos por la Dirección de Planeamiento, Educación Superior y Formación”.

En la actualidad los institutos rionegrinos de gestión estatal son 10 y forman docentes para los diferentes niveles de educación obligatoria y modalidades. En el año 2012 se creó el IFDC de Sierra Grande, en el año 2015 se crearon los IFDC de Río Colorado y Catriel. La jurisdicción cuenta con dos institutos de gestión privada; el instituto superior de lenguas vivas de San Carlos de Bariloche y el instituto San Agustín de General Roca que forman docentes para el nivel secundario. Algunos de los IFDC estatales tienen como propuestas formativas formación docente inicial y formación técnico profesional. Los profesorado que se ofrecen están en institutos localizados en diferentes lugares de la provincia.

Profesorado de Educación Inicial: IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de El Bolsón, IFDC de Catriel, IFDC de Sierra Grande, IFDC de San Antonio Oeste.

Profesorado de Educación Primaria: IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de El Bolsón, IFDC de Gral Roca, IFDC de Villa Regina, IFDC de Luis Beltrán, IFDC de Río Colorado, IFDC de Sierra Grande, IFDC de San Antonio Oeste.

Profesorado de Educación Secundaria: IFDC de El Bolsón (Historia), IFDC de Gral Roca (Matemática, Física, Química), IFDC Villa Regina (Lengua y Literatura), IFDC Luis Beltrán (Historia, Geografía), IFDC Río Colorado (Matemática, Geografía, Lengua y Literatura), IFDC de San Antonio Oeste (Biología). Instituto Lenguas Vivas de San Carlos de Bariloche (Inglés); Instituto San Agustín (Ciencias Económicas, Psicología, Tic, Historia).

Profesorado Educación Física: IFDC de Viedma.

Modalidad: Profesorado de Artes Visuales: IFDC de El Bolsón.

Modalidad: Profesorado de Educación Especial, Orientación Discapacidad Intelectual: IFDC de San Carlos de Bariloche, IFDC de Villa Regina.

Modalidad: Profesorado de Teatro. IFDC de Río Colorado.

Junto a estos 10 institutos de gestión estatal la jurisdicción cuenta con 2 institutos de gestión privada; el Instituto San Agustín en la ciudad de General Roca, que dicta los siguientes profesorados de educación secundaria: en lengua y literatura; en psicología; en historia; en ciencias de la administración y el profesorado en tecnologías de la información y comunicación (TICs); y el instituto de Lenguas Vivas que dicta el profesorado de inglés en la ciudad de San Carlos de Bariloche.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

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

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

- Res. CFE N° 24/07. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".
- Res. CFE N° 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente".
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares. Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario.
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorados de Educación Artística.
- Res. CFE N° 1892/16 Procedimiento Tramitación Validez Títulos, que modifica a Resol 1588/12.
- Res. CFE N° 337/18 Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

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

actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

En este marco, este diseño curricular en su proceso de construcción atiende a los aportes que se han construido en estos años en el área de desarrollo curricular, fundamentalmente lo referido a las evaluaciones nacionales de los diseños curriculares; 2012 (Profesorados de Inicial y Primaria), del 2014 (Profesorados de Educación Física y Modalidades) y 2017 (Profesorados de Educación Secundaria), y los desafíos que proponen el marco de las capacidades docente, Resolución CFE 337/18.

CAPÍTULO II.

2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

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

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

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

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

2.1 Acerca de la finalidad de una formación docente en Filosofía

Este diseño propone una formación docente en filosofía que se constituya en problematización y enunciación de sentidos del presente, en encuentros con las subjetividades o las vidas mismas de las/los estudiantes. Pretende ser una formación territorializada, que problematice las líneas/fuerza de nuestra experiencia cultural y social actual. Para ello habrá que pensar de otro modo, aquello que es -o fue- problema para un pensamiento epistémico de otros/as –las/los griegas/os, las/los alemanas/es, las/los francesas/eses, por ejemplo-, “colocarse frente a las circunstancias”³ desde nuestra realidad y nuestra condición, y lograr una “irrupción de algo que va

³ Zemelman, Hugo (sin fecha ni datos de edición), “Pensar teórico y pensar epistémico”, <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>, p. 5.

más allá de lo prescripto”⁴. Sin desvalorizar la enorme producción filosófica existente que suele aparecer en los planes de estudios de filosofía, ni desconocer cómo esas teorías constituyen nuestros regímenes de saber, busca entonces proveer a los/as futuro/as docentes de herramientas conceptuales, metodológicas y actitudinales, más que de teorías y sistemas⁵, para pensar problemas propios⁶ de nuestra actualidad y nuestro territorio. Esto implica pensar en una construcción situada, local, regional de las subjetividades y comunidades desde nuestra condición periférica en el contexto de la globalización y de nuestra colonialidad.

La formación de los/as profesores/as de filosofía apunta a que sean capaces de propiciar experiencias para sus estudiantes que les permitan encontrar y producir sentidos, una filosofía que invite a pensar y a vivir, que cuestione el modo como vivimos, para que sean productores/as y autores/as de sus propios deseos; deseos que cobren entidad mediante la participación en proyectos colectivos. Para ello la formación necesita articular diversos saberes alrededor de las problematizaciones que surjan de la práctica docente en escuelas secundarias, tanto de jóvenes como de adultos/as. Esos/as futuros/as docentes necesitan formarse no sólo en el aula, sino participando en otros espacios (asambleas, programas de radio, reuniones de agrupaciones, instituciones barriales, etc.) para movilizar pensamientos y andamiar a otros/as en su proyecto y recorrido existencial. Esto requiere no solo trabajar con otros/as interdisciplinariamente, sino también abrirse a otros saberes “de abajo”, los saberes de la gente, las memorias locales, “saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados”, “hacerlos capaces de oposición y lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico”⁷ y contribuir al desarrollo de proyectos colectivos, para fomentar la amistad y el deseo de estar con otros/as y participar en la vida comunitaria, produciendo pasiones activas, afectos que movilicen, acciones políticas de manera territorializada, desde nuestra situación de país periférico, de provincia del interior de la Patagonia y de la singular condición de cada sujeto.

En suma, en el transcurso de esta formación se irán configurando subjetividades con singularidad ontológica, pluralidad cultural y posicionamiento político. Al hablar de pluralidad cultural, este diseño sigue el enfoque de la interculturalidad crítica, que no hace referencia sólo a los pueblos originarios, ni se centra en la diferencia en sí –de sexo/género, de raza, de clase, capacidad, edad, etc.–, sino que es extensivo a todo lo social y es altamente propositivo, es decir, es un proyecto ético-político, que plantea el reconocimiento, la redistribución y las condiciones de posibilidad de coexistencia de diferentes culturas, formas de vida, para tornar viables y vivibles las culturas que han sido sojuzgadas. Al decir de Catherine Walsh: “la interculturalidad en sí solo tendrá significación, impacto y valor cuando está asumida de manera crítica, como acción, proyecto y proceso que procura intervenir en la refundación de las estructuras y ordenamientos de la sociedad que racializan, inferiorizan y deshumanizan, es decir en la matriz aún presente de la colonialidad de poder”⁸.

⁴ Cerletti, Alejandro, “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico”, en A. Cerletti y A. Couló (orgs.), *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*, Bs.As., Noveduc, 2015, p. 16.

⁵ Deleuze, Gilles (2008), *Foucault*. Bs. As.: Paidós. p.12.

⁶ Gallo, inspirado en Deleuze, reivindica el derecho a problemas que sean propios, 2015.

⁷ Foucault, Michel (2001), *Defender la sociedad. Curso en el College de France (1975-1976)*, Buenos Aires, F.C.E., pp. 21-22 y 24.

⁸ Walsh, C. (2012, “Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas”, en: *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez, p. 61.

2.2 Acerca de la Filosofía

Este diseño entiende la filosofía como una actividad que problematiza las ontologías del presente, como una forma de vida o –para tomar palabras de M. Foucault- “un *ethos* filosófico consistente en una crítica de lo que decimos, pensamos y hacemos, a través de una ontología histórica de nosotros-mismos.”⁹

La filosofía es así, como han señalado muchos/as autores/as, un ejercicio de intentar deconstruir eso que somos, a través de un cierto extrañamiento o desnaturalización de lo instituido: si reconocemos que algo ha sido construido históricamente, como producto de determinadas relaciones de poder, tomamos conciencia de que también puede ser pensado de otra manera y transformado políticamente. Esa deconstrucción no es pura negatividad, sino que es a la vez un acto de creación, que responde a un deseo de construcción de otros modos de ser y pensar, de otros mundos posibles, e implica un fortalecimiento de las subjetividades, que requieren ser reconocidas para que en la experiencia filosófica se fortalezcan.

La ontología del presente es un punto de partida y una presencia continua en este diseño ya que, a la vez, es el campo para las transformaciones políticas que las reflexiones filosóficas tienen como destino. La ontología del presente, entonces, es el modo en que hacemos filosofía, el modo en que proponemos estudiarla y el modo en que buscamos transformar los sentidos del presente, que nos permita pensarnos y dar lugar a lo “todavía no”. Dicho presente es una trama de sentidos, ese interjuego, ese acontecer de subjetividades, que son inseparables de la materialidad en que se inscriben, de las prácticas y de las relaciones de fuerzas que se apropian contingente e históricamente de lo existente, de su visibilidad y su enunciabilidad.

La filosofía es entendida como pensamiento que es acción “en la medida en que ésta implica el juego de lo verdadero y de lo falso, la aceptación o el rechazo de la regla, la relación consigo mismo y con los otros”¹⁰. Esferas de nuestras experiencias, que Foucault denomina “dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad”, han sido focos de problematización que bajo diferentes denominaciones –metafísica, gnoseología, epistemología, política, ética, etc.- recorren todo el corpus de la tradición filosófica desde la Grecia clásica -pasando por Kant con sus tres famosas preguntas, los tres mundos de Habermas, etc.- hasta hoy. Es por eso que funcionan como organizadoras del presente diseño¹¹, a manera de herramientas más que como contenidos

⁹ Foucault, 1984 “¿Qué es la ilustración?”, 1984, disponible en http://www.catedras.fsoc.uba.ar/mari/Archivos/HTML/Foucault_ilustracion.htm).

¹⁰ Foucault, citado en Castro, E., “Michel Foucault: sujeto e historia”, *Tópicos*, Nº 14, ene-dic 2006

¹¹ En consonancia con estas ideas, el DC de la ESRN enuncia: “La filosofía intenta pensar la articulación de la experiencia cultural, la conjunción de lo que sucede en el orden económico, la división sexual, étnica, etc. -en correlaciones entre formaciones discursivas y no discursivas- y producir nuevas miradas propositivas de transformación, con ese compromiso ético-político que es producto de experiencias situadas, concretas, históricas. La filosofía aporta a ese análisis de prácticas concretas en cuyo tejido reticular de fuerzas o ejercicios de poder, se producen enunciados y visibilidades de un saber inmanente a esas fuerzas. Saber-poder-subjetividad se entraman en una correlación que permite entender la experiencia en las culturas, entendidas como configuraciones históricas específicas y situadas, formaciones hechas de capas sedimentarias: en ese tenso entretejido de lenguajes y poderes, los sujetos son producidos y se producen a sí mismos. Entre estos tres ejes hay cierta concurrencia, correspondencia, correlación, concomitancia, simultaneidad, reciprocidad inmanente, mutua dependencia, aunque se los analice por separado. En ese sentido, el saber puede ser entendido como articulación discursiva entre lo que se dice y lo que se ve, entre lo que se puede y no se puede enunciar, entre decibilidad y visibilidad, como la relación entre las palabras y las cosas, que

o sistemas, en una lógica didáctico-curricular que a la vez que las distingue -en diversos espacios curriculares que tematizan los saberes, lo ético-político, las formas de subjetividad- las articula en talleres en que se problematiza su imbricación constante.

Ahora bien, para que éstas tres esferas –saber, poder, subjetividad- nos permitan una problematización de nuestras experiencias y de los sentidos del presente, no deben ser tematizadas en el vacío, en forma abstracta, sino -siguiendo a Dussel, a Zemelman, Roig, entre otros¹²- en forma territorializada, situada temporal y espacialmente.

Existen problemas que necesitamos pensar que no son los que preocupaban a pensadores/as de otros contextos históricos; sus respuestas quizá estaban orientadas a responder preguntas que no son las nuestras. Frente a un problema actual de un determinado colectivo humano, el corpus filosófico puede proveer herramientas para pensar, en una genealogización que es siempre contingente y que no inserta nuestra experiencia en una supuesta historia universal, sino que produce otras reconstrucciones de la temporalidad, una cronología otra y nuevas contextualizaciones. Es por eso por lo que buscamos no adoptar acríticamente la periodización tradicional de la historia de la filosofía, que responde al relato eurocéntrico. Dussel (1977)¹³ nos ha mostrado que dicha periodización y esa supuesta “Historia Universal” no es más que un relato del romanticismo alemán, que pretende una linealidad unidireccional que comienza con los griegos antiguos y culmina en la Alemania de Hegel, e implica el encubrimiento del pensamiento y los modos de ser de muchos otros pueblos. Diversos/as autores/as han cuestionado el supuesto “punto cero” del conocimiento¹⁴, esa pretensión de una razón deslocalizada, sin sujeto, sin historia, sin relaciones de poder que enmascara “la pretendida universalidad de la modernidad, como un ingenioso engaño que oculta su propia espacialidad para sólo hacer visible una Temporalidad Moderna, que también es engañosa”¹⁵.

En un mundo que ha sospechado ya de las certezas y se ha desencantado de las promesas de la modernidad, descubriendo sus lados oscuros, una periodización más significativa y una perspectiva insoslayable, es la que toma la conquista de 1492 como violencia fundante que el mito de la modernidad, de la razón moderna, oculta. Esta perspectiva crítica del eurocentrismo es compartida por diversas líneas de pensamiento, tales como los estudios poscoloniales, los estudios de la subalternidad, el pensamiento decolonial, las epistemologías del sur, etc. Las tres esferas arriba mencionadas, atravesadas con estas miradas críticas, pueden ser reconfiguradas como colonialidad del saber, colonialidad del poder y colonialidad del ser.

visibiliza a la vez que invisibiliza. El poder, no como una posesión, sino como ejercicios o juegos de fuerzas, de acciones sobre acciones, sobre los demás y sobre uno mismo”. (DC de la ESRN p. 92)

¹² Ver, por ejemplo, autores que hablan de “una nueva constitución geopolítica del pensar” (Maldonado-Torres, 2006).

¹³ Dussel, Enrique (19771, reimpr. 1996), *Filosofía de la liberación*, Bogotá, Nueva América.

¹⁴ Castro-Gómez, Santiago (2005), *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

2.3 Los/las sujetos de la formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los y las jóvenes y adultos/as que acceden al nivel superior como sujetos portadores/as de saberes, culturas, experiencias y trayectorias particulares, dentro y fuera del sistema educativo. Sujetos capaces de aprender y construir conocimientos, utilizar creativamente y crear conceptos en el campo de la filosofía de un modo crítico, y de intervenir corpopolítica y geopolíticamente. Ello supone la comprensión de los procesos subjetivos que han dado lugar a la fundamentación epistemológica y didáctica de los objetos de enseñanza. Se piensa a los y las sujetos en formación, no como individuos/as preexistentes a lo social -tal como lo pensó la modernidad europea-, sino como singularidades inscriptas en comunidades de aprendizaje, activos/as participantes en experiencias culturalmente plurales y vivencialmente movilizantes, que despierten y promuevan el asombro, la inquietud, el compromiso y la intervención en el campo no sólo académico sino, sobre todo, socioeducativo.

Como profesores/as de filosofía en formación serán invitados/as, a preguntarse acerca de sus experiencias de vida, los condicionamientos sociohistóricos, los valores que subyacen a lo cotidiano, las relaciones de género y de colonialidad, la interculturalidad y las nociones de diversidad e inclusión, entre otras; categorías que provocan e interpelan a cada sujeto, a la escuela y a la sociedad actual. La formación docente transitada en el marco de estas experiencias de pensamiento, análisis, comprensión, crítica, cuestionamiento, creatividad, apertura y transformación irá configurando la “mirada” y posicionamiento de un/a profesor/a intelectual y transformativo/a (Giroux, 1997).

2.4 Perfil del/la egresado/a

La formación docente es una acción educadora, que no es producción de un perfil acabado sino una acción (*praxis*) que no tiene un fin previsible de antemano. Busca hospitalariamente habilitar que el estudiantado construya su subjetividad docente, singular a la vez que, en cooperación colectiva, en interacción con otros/as. Este diseño busca la producción de una pluralidad de subjetividades docentes, no una “identidad de trabajo docente” (Díaz, 2002) única y fija. Siguiendo a Ranovsky (2015, p. 79), lo deseable sería que el/la egresado/a de una carrera de filosofía se constituya en alguien “versado en cuestiones no saber, en cuestiones de preguntar mucho y de escuchar, idóneo en dialogar constructivamente, sumando posiciones para afinar las preguntas”. Así, se promoverá que el/la profesor/a de educación secundaria en filosofía cuente con una formación teórica, metodológica y pedagógica en la disciplina, que lo/la habilite a ejercer la docencia en la educación secundaria del sistema educativo nacional, siendo capaz de:

- Desarrollar la tarea de enseñanza entendiéndola como una práctica social situada, performativa y multidimensionalmente configurada.
- Proponer situaciones de enseñanza destacando las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo, con un abordaje contextualizado, entre la reflexión y la acción, que aumente la sensibilidad y la potencia política de la comunidad de aprendizaje.
- Poner en juego las herramientas conceptuales que le permitan realizar un análisis crítico de los posicionamientos y direccionalidades que subyacen a la práctica docente.

- Comprometerse con la democratización del conocimiento, teniendo en cuenta su complejidad, provisionalidad y su entramado de concepciones e intereses diversos, interpelando así las relaciones de saber/poder/subjetividad.
- Promover que las nociones de igualdad, inclusión, diferencia, entre otras, se constituyan en un interrogante y en un ejercicio vivo a la hora de enseñar.
- Comprender la función social de la práctica de la enseñanza de la filosofía en las aulas, como forma de deconstrucción y producción de sentidos y proyectos culturales.
- Intervenir en las praxis educativas interdisciplinarias que permitan diversas lecturas de la realidad y que promuevan construcciones/deconstrucciones, interpelando a la escuela en relación con su entorno.
- Investigar sobre problemáticas filosóficas que refieran a las juventudes actuales: subjetividades, construcción de mundo, experiencias, el acceso y la complejidad de la verdad, lectura política de la realidad, entre otras.
- Elaborar, planificar, acompañar, evaluar procesos de enseñanza en el campo de la filosofía
- Diseñar y producir materiales destinados a la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía
- Diseñar y gestionar proyectos educativos que conformen comunidades de indagación territorial en ámbitos de educación formal y educación no formal.

2.5 Denominación de la carrera

Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía.

2.6 Denominación del Título

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

2.7 Duración de la carrera en años

4 (cuatro) años

2.8 Carga horaria de la carrera

2.822 hs

2.9 Condiciones de ingreso

El Reglamento Académico Marco de la jurisdicción, Resolución N° 4077/14, establece las siguientes condiciones:

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

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

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

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

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

La educación es una práctica productora y transformadora del conocimiento, de los/las sujetos que habitan la sociedad. La educación como proceso sociopolítico enmarcado en contextos históricos, supone comprender cómo se transmiten los productos culturales de una sociedad en permanente transformación y avance del conocimiento y al mismo tiempo la conservación de aquellos que la sociedad y la política educativa definen conservar. Ambos aspectos otorgan sentido y regulan a través del diseño curricular las prácticas educativas.

La formación concebida como proceso permanente, desarrolla y acompaña la vida profesional de un/a docente en su trayecto de formación inicial, en el que construye los pilares que abordan el compromiso político social, con la tarea de enseñar en las escuelas del sistema obligatorio y en el desarrollo profesional, como actualización permanente, ya que se enfrenta cotidianamente a cambios en la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, y el conocimiento científico-pedagógico. En este sentido la formación comprende, procesos de aprendizajes permanentes en relación con lo pedagógico, lo personal y lo institucional. Ambos procesos formativos (inicial y continuo) deben estar en estrecha articulación, a través de la producción y acciones de investigación y extensión. La formación docente inicial, debe ser siempre entendida en el marco ampliado de la formación docente continua.

Formar docentes para el sistema educativo requiere identificar y definir posicionamientos epistemológicos, políticos, éticos y metodológicos acerca de referentes conceptuales, que dan respuesta curricular a interrogantes como; ¿formar docentes para qué nivel educativo y/o modalidad?, ¿para qué sociedad?, ¿en qué escuela?, ¿quiénes son los/los sujetos a quien va dirigida la educación?, ¿qué conocimientos/saberes son seleccionados prioritariamente para enseñar? Esto supone explicitar perspectivas teóricas y fundamentos ideológicos acerca de cómo entendemos la sociedad, la educación, la enseñanza, los aprendizajes, entre otros.

En este sentido la formación docente debe ser promotora de una educación que priorice la circulación de conocimientos, como uno de los modos más democratizadores para garantizar un acceso equitativo a los bienes culturales. Esto requiere desarrollar una manera de relacionarse con el conocimiento y la cultura que permita, a través de la problematización del conocimiento, la posibilidad de abrir diversos marcos y lenguajes desde donde comprender e interpretar la realidad educativa-escolar.

El diseño curricular es una construcción político-cultural y sus significados están vinculados a las definiciones de la política educativa nacional y jurisdiccional. Estas políticas explicitan el marco que posibilita concretar, en función de la propia definición institucional, el recorrido académico acorde al/la docente que se intenta formar. La formación docente en la provincia se fundamenta en una educación en y para los Derechos Humanos, que implica incorporar en la formación contenidos de enseñanza referidos a las leyes y normativas vinculadas a los derechos de las personas, así como también la enseñanza de habilidades, valores y actitudes que posibiliten el ejercicio de esos derechos; su intención es formar docentes comprometidos/as con la transformación social, con una postura crítica frente a las desigualdades e injusticias sociales “la

educación en derechos humanos está llamada a crear condiciones para aprender a mirar, a escuchar, a sentir, a vigilar al otro/otra.” (Magendzo,2010. Ideas fuera de la educación en derechos humanos.)

En este marco de una formación docente en y para los derechos humanos, se destacan dos perspectivas, fundamentales como son la educación para la inclusión y con una perspectiva de género que implica considerar diversas problemáticas en relación a la producción de subjetividades de todas las personas, considerando cómo se sienten y expresan su corporalidad, que roles se le adjudican y son asumidos o rechazados, qué espacios son apropiados o inapropiados según su sexo y como todas éstas, son expresiones identitarias que la formación docente debe promover y proteger.

Propiciar en la formación docente inicial formas de pedagogía que instalen una cultura de los DDHH tendiente a la construcción de una sociedad más justa, al fortalecimiento de la ciudadanía y a la ampliación de la democracia, para la inclusión de todas las personas.

Lo pedagógico es inescindible de lo epistemológico, de lo histórico, de lo político y de las relaciones de uno/a consigo mismo/a y con los/las demás, en tanto produce subjetivaciones; es por eso por lo que los diversos apartados que siguen deben ser permanentemente leídos en interrelación. En efecto, el texto siguiente, si bien está separado en ítems de manera analítica, no supone un orden lineal, ni una separación epistemológica.

3.1 Acerca de sociedad

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

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

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

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que *“(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y*

*personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.*¹⁶

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/as sociales con poder y recursos que se encuentran territorialmente localizados y responden a determinadas identidades nacionales y/o lealtades económicas sectoriales, imposibles de ignorar aun cuando se compartan espacios transnacionales y disputas de distintos movimientos políticos sociales, por conservar su identidad y particularidad.

Robert Castel en *“La metamorfosis de la cuestión social”* da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial¹⁷ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa *“modernidad líquida”* para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas, en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó *“tiempos sólidos”* y los actuales *“tiempos líquidos”* o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, *“en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”*; al contrario: hay 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 por lo que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso cae sobre los hombros de las personas.¹⁸

Las sociedades son parte del devenir múltiple de los pueblos y las comunidades, y su consistencia ontológica es una compleja interrelación histórica política y no una sustancia sin territorio ni tiempo. A esta mirada de lo social han contribuido múltiples análisis y debates del pensamiento crítico, las perspectivas feministas, los estudios poscoloniales, los estudios subalternos de la India, la producción de intelectuales africanos, las llamadas epistemologías del sur, el horizonte de interpretación moderno-colonial y el proyecto de interculturalidad crítica. Así, por ejemplo, pensar *“la realidad de la sociedad argentina”* consiste en visibilizar las complejas interrelaciones de múltiples subjetividades de grupos sectorizados, de comunidades y singularidades distribuidas y distribuyéndose de modo desigual en distintos territorios políticos, al tiempo que económicos y culturales. Requiere, además, considerar tanto el contexto histórico latinoamericano inserto en el orden global, como la singularidad de los acontecimientos locales. *“Sociedad”* es entonces sólo un término que se reconfigura en un concepto completamente interrelacional y multidimensional, ya que enuncia diferencias fractalizadas en diversas ontologías o múltiples performatividades o identificaciones etarias, étnicas, de clase, de género, y también, de subjetividades-otras que se resisten a cualquier fijación categorial que las subordine y que dirija sus deseos.

¹⁶ Tiramonti, G. (2007). *La escuela, de la modernidad a la globalización*. Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación. UNLP.

¹⁷ Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

¹⁸ Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

3.2 Acerca de la educación

Concebimos a la educación como un proceso histórico político que interviene en las transformaciones y reproducciones de la sociedad. Si bien no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga. Desde el punto de vista antropológico social se afirma que la educación es el proceso de transmisión, consolidación, creación y recreación de la cultura. En tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación posibilita la integración, interacción y participación de las diferentes generaciones asegurando asimismo la identidad y continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y las relaciones sociales que la sostienen y fundamentan. Es esta misma transmisión la que da lugar al cambio ya que no es unidireccional, sino que es dinámica, enmarcada en complejas relaciones de poder y saber (Foucault, 2001¹⁹). De esta manera, los saberes que se pretenden transmitir mediante acciones educativas no resultan aceptados pasivamente por las/los sujetos/as, sino que, parados/as en un contexto sociohistórico particular, estos/as lo reinterpretan, resisten y negocian produciéndose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que promueven nuevos espacios de posibilidad y agencia.

La educación, y como parte central de esta, la escolarización, contribuyen a formar conciencia crítica potenciando la participación democrática y responsable de las personas en los procesos culturales, políticos, sociales y económicos. Pensar la educación desde esta perspectiva implica a su vez, concebir su relación con el estado, en tanto garante del derecho a la educación de todos/as los/las sujetos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, las instituciones educativas que conforman al sistema educativo argentino, como parte del estado, son también las instituciones desde y a partir de las cuales el derecho a educarse en democracia se sostiene. En definitiva, *“un sistema educativo es la expresión organizada de un Estado que genera, regula e invierte en las condiciones necesarias para que unos puedan enseñar y otros puedan aprender”*²⁰. Dicho de otra forma, es el modo en el que el derecho social a la educación se materializa en el territorio de nuestra provincia posibilitando mayores marcos de inclusión.

Entendemos a la educación, entonces, como un proceso social de producción y reproducción cultural, como una práctica esencialmente humana, en tanto sujetos en formación y transformación permanente en contextos cambiantes. Como toda práctica social -pero sobre todo cuando se trata de conservar o transformar estados sociales y culturales- implica el ejercicio del poder. Es por ello, que, al formar docentes para cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, necesitamos visibilizar las relaciones de poder que atraviesan las relaciones pedagógicas y la legitimación de los campos de saber. Entender a la educación como una práctica universal, pero, a la vez, históricamente situada, nos lleva a considerar las condiciones que atraviesan y los efectos que producen las prácticas educativas. Comprender en estos términos el sentido y los alcances de la educación, nos desafía a asumir un lugar de compromiso ético y político en nuestro rol docente.

¹⁹ Foucault, Michel (2001) Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber. Buenos Aires, SXXI ed.

²⁰ Cuadernos de Trabajo Módulo 1 – Nuestra Escuela, 2013, pp 21.

3.3 Acerca del/la sujeto

Para que un/a sujeto advenga en tal, es necesario la presencia y el contacto con el/la otro/a; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que la/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.

Él/ella sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él/ella, a la vez que él/ella 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 conscientes²¹. La/el sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder. Las/los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

*“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...).”*²²

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 las y los estudiantes de sí mismos/as y de los/las otros/as como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del/la sujeto mismo/a, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al/la sujeto y a la relación de alteridad que es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del/la otro/a como legítimo/a otro/a se sostiene en el principio de igualdad de las/los sujetos, concebidas/os 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”*²³; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen las y los sujetos desde su conciencia y su cultura. La/el sujeto escolar es un/a sujeto social e históricamente situado/a.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y a las y los sujetos no sólo como construcciones sociohistóricas, sino fundamentalmente como procesos de construcción actual, en tanto reconocemos que, si bien la/el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca puede abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de las/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”*²⁴

²¹ Caruso, M. y Dussel, I. (1998). De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea. Buenos Aires: Kapelusz.

²² Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario. Río Negro.

²³ Ministerio de Educación (2008). Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria. Río Negro.

²⁴ Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*, México: Colegio de México.

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

La/el sujeto que se forma para ser docente no puede ser comprendido/a 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/la sujeto como sujeto condicionado por múltiples dimensiones de lo social, que inciden en la constitución de su subjetividad, pero nunca como sujeto determinado/a, en tanto reconocemos la praxis como la esfera del/la ser humano/a que revela al/la sujeto como ser onto-creador/a, ser que crea la realidad humana-social.

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

3.4 Acerca del conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.²⁵ Desde la fenomenología²⁶ podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer. La relación entre ambos es a la vez una correlación. La/el sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un/a sujeto. Ambos, sólo son lo que son, en cuanto son para el/la otro/a. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del/la sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por la/el sujeto.

*“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto puro y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.*²⁷ Hessen, J, Op Cit. P.26

El conocimiento es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”²⁸. 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

²⁵ Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Investigación etnográfica. Investigación- Acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela* Córdoba: Editorial Brujas.

²⁶ Hessen, J. (1970). *Teoría del Conocimiento*. Madrid: Espasa Calpe.

²⁷ Hessen, J ,Op Cit. P.26

²⁸ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción de este 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 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/la sujeto para quién significa; un/a sujeto activo/a, íntegro/a, social e históricamente situado/a.

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”*.²⁹ Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica, articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común - creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento.

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.

Lo que llamamos conocimiento reposa siempre en ciertos dominios de saber. Saber alude al inter-juego de todas esas reglas que hacen que tomemos a ciertas formaciones discursivas como conocimiento, a ese dominio en el que el/la sujeto está necesariamente situado/a. Saber siempre implica una lengua y unas acciones en una práctica social determinada, un sistema simbólico más unas reglas de uso. Saber algo es siempre saber hacer algo, lo que implica cierta continuidad entre el saber y el poder. Sin la práctica perdería su razón de ser. Los discursos delimitan lo que puede ser dicho, lo que puede ser pensado, lo que puede hacerse visible, pero también quién puede hablar, en qué condiciones, con qué autoridad. Los saberes son contingentes, expresan modos de socialización y de apropiación: son lo que en cierta época dada las personas enuncian, ven y disponen. Se organizan en normas, en lógicas diversas y rivales, en jerarquías³⁰, en campos (Bourdieu) que implican luchas³¹: los saberes están siempre en conflicto por la legitimidad; todo saber dominante tiene como proyecto convertirse en el saber unificador de los demás³².

²⁹ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

³⁰ Beillerot, Jacky (1998), “Los saberes, sus concepciones y su naturaleza”, en J. Beillerot y otras, *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires/Barcelona/México, Paidós, Cap. 1, p. 27.

³¹ Bourdieu. P. y Wacquant, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Bs. As., Siglo XXI, p. 134.

³² Foucault, Michel (2005), *Arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp.306-307. Allí leemos: “A este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una

3.5 Acerca del currículo

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 currículo 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.”*³³

También el currículo debe ser concebido, como matriz abierta, flexible, no concluido; y como marco desde donde se generan transformaciones, producciones y relaciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos; relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el currículo 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 Grundy³⁴, se dejan de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas, para centrarnos en la construcción del currículo como interacción dinámica entre los/las sujetos de comunidades críticas.

Un currículo crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son las personas, las 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 estudiantado 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

ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquieran o no un estatuto científico [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...]. Existen saberes independientes de las ciencias, pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma”. También Foucault plantea que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (*El orden del discurso*, 1973, p. 11).

³³ Diseño Curricular de la Formación Docente (1988)

³⁴ Grundy S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

con las que los y las profesionales -de la ciencia, del currículo y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículo 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 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. Como así también la recursividad referida a la profundización en los saberes, en oposición a lógicas acumulativas, estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones; los saberes contruidos 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 y 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.”*³⁵

Desde esta mirada *“el curriculum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”*³⁶, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículo incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

3.6 Acerca de la enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo *“la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”*³⁷

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

³⁵ Apple M. y Beane J. (1997).Op. Cit.

³⁶ Grundy, S. (1998).Op. Cit.

³⁷ Arnaus, R. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica*. Madrid: Akal.

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”*³⁸.

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”*³⁹ para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y, cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como *“una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”*.⁴⁰ 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”*⁴¹, 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.

En palabras de Martínez Bonafé *“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.”*⁴²

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”*.⁴³

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”*⁴⁴, 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 socioculturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

³⁸ Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina*. Río Negro.

³⁹ Ministerio de Educación (2008): Op Cit.

⁴⁰ Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Mimeo.

⁴¹ Litwin, E. (1997). “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

⁴² Martínez Bonafé, J. (1994). “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”. En: *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

⁴³ 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.

⁴⁴ Souto, M. (1999). “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

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

En este sentido consideramos a la enseñanza como *“...un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”*⁴⁵.

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

3.7 Acerca del aprendizaje

Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado; pensar es experimentar, problematizar, es considerar el saber cómo problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos.

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que las/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.”*⁴⁶. 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 las/los sujetos.

⁴⁵ Giroux, H: (1990). *Los profesores como intelectuales*. España: Paidós.

⁴⁶ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008).

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

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”⁴⁷.

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 las/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.”⁴⁸

Por lo tanto:

“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.”⁴⁹

Entendemos, entonces, que el aprendizaje constituirá necesariamente una oportunidad para la sensibilización frente a las complejidades, la lectura comprensiva y crítica del mundo y el fortalecimiento de las capacidades de intervención en la construcción de sí mismo/a y en los contextos sociales y geopolíticos.

Estas formas de concebir el aprendizaje invitan a repensar las prácticas de enseñanza, en una necesaria tensión entre el qué, el desde dónde, el cómo y el para qué. La construcción de propuestas de enseñanza se basará entonces en la lógica epistemológica y en cómo se diriman las respuestas a estas preguntas que orientan las consideraciones metodológicas.

⁴⁷ Ibídem

⁴⁸ Ibídem

⁴⁹ Ibídem.

3.8 Consideraciones metodológicas

El componente metodológico requiere de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo), de este modo es concebido como un proceso de construcción. No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante este, es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación con el 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)”*⁵⁰

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.”*⁵¹

Desde esta perspectiva el/la docente deja de ser actor/a 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”*⁵². Concebimos al/la 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”*.⁵³

*“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.”*⁵⁴

⁵⁰ Edelstein, G. (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

⁵¹ Edelstein, G. Op Cit.

⁵² 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.

⁵³ Según el Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario (2009). Río Negro.

⁵⁴ Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario*. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior.

3.9 Acerca de la evaluación

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

Fernández Sierra⁵⁵ 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/as 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 otros”*⁵⁶.

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/as los/las sujetos involucrados/as. *“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”*⁵⁷.

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”*⁵⁸

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

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para las y los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para las y los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁵⁹. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a las y los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los y las 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”*⁶⁰. Por lo tanto, la evaluación es una práctica cotidiana cuya intencionalidad pedagógica es comprender para mejorar los procesos de aprendizaje en los y las estudiantes y las prácticas de enseñanza de los/las profesores/as.

⁵⁵ Fernández Sierra, J. (1994). "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación". En: Teoría del desarrollo del currículum. Málaga: Aljibe.

⁵⁶ Bertoni, A. (1997). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

⁵⁷ Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla, Madrid.

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

⁵⁹ Litwin, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar". En: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

⁶⁰ Palou de Mate C. y otros (2001). *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*. Río Negro: U.N.C. Cipolletti.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

La estructura de este diseño organiza los contenidos del currículum en tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la práctica profesional.

El diseño curricular contempla y articula decisiones epistemológicas, culturales, políticas y pedagógicas que configuran modos de ordenar, presentar, distribuir y organizar el conocimiento que será enseñado en la formación docente inicial.

La construcción de un diseño curricular implica, reconocer las relaciones entre los conocimientos que interpelan en diálogo continuo la formación docente. Estas relaciones entre conocimientos pueden ser entendidas en función de algunas tensiones como: *articulación* entre los campos de la formación general, formación específica y formación práctica profesional, *articulación* entre las unidades curriculares al interior de cada campo, la *relación profundidad extensión* de los contenidos en el campo de la formación específica (formación disciplinar), la *articulación* de la *didáctica* general con las didácticas específicas y el campo de la práctica, la *relación teoría-práctica* en los campos de la formación general y formación específica con el campo de la práctica profesional, como eje vertebrador de la formación docente.

La presencia de los tres campos promueve la articulación integrada de la formación en el oficio de enseñar; la organización del currículum con simultaneidad de unidades de los tres campos en cada año promueve la integración de estos y con el campo de la práctica profesional.

En las unidades curriculares se desarrollan variedad de formatos que posibilitan la organización del contenido desde enfoques disciplinares (como materia-asignatura); y formatos que priorizan el abordaje interdisciplinar, multidisciplinar a través de temáticas y/o problemas; (como talleres, seminarios, ateneos entre otros) provocando distintas maneras de organización de cursado y evaluación. Esto significa que en un mismo mapa curricular, las unidades curriculares se organizan por formatos que abordan disciplinariamente el conocimiento, o integradas en áreas conformadas por disciplinas afines que mantienen similitudes en cuanto al objeto de estudio, o a través de formatos que plantean la problematización del conocimiento y para su abordaje se requiere del aporte de diferentes disciplinas científicas. La finalidad de la organización curricular es la de facilitar a los/as alumnos/as la comprensión de la realidad en toda su complejidad. Asimismo, favorece el intercambio, la interacción y el trabajo colaborativo en la formación docente inicial.

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones⁶¹:

Campo de la formación general:

⁶¹ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819. Artículo 115°

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

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

Campo de la formación específica:

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específica/s 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 para la que se forma.

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

Campo de la 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.

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		C. F. G.	C. F. E.	C. P. P.	EDI/fuera del campo
1°	684 hs	304 hs	288 hs	92 hs	
2°	768 hs	288 hs	352 hs	128 hs	
3°	662 hs	128 hs	384 hs	150 hs	
4°	688 hs	48 hs	384 hs	256 hs	
	2802 hs	768 hs	1408 hs	626 hs	
Total carrera	2822 hs				20 hs
Porcentaje		27,2 %	50 %	22,1%	0,7%

4.3 Definición de los formatos curriculares que integran la propuesta

Unidades curriculares: Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los/las estudiantes⁶². Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

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

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

- **Los talleres:** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilitan 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 debates. 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 y 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 el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios/as activos/as de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

⁶² Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79°

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 invitados/as, 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:** son 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 y las estudiantes durante su proceso de formación.

- **Congresos, jornadas, talleres:** son actividades académicas sistematizadas, 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 y las estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

- **Unidades curriculares optativas.** Son dos unidades curriculares que complementan la carga horaria obligatoria del plan de estudio. Los contenidos de estas ofrecen una variedad de temáticas que permiten profundizar y ampliar información y son elegidas por los y las estudiantes, en función de sus propios intereses. Estas dos unidades curriculares optativas se ubican en 2° y 3° de la carrera, en el campo de la formación específica.

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

- **Laboratorio:** como formato pedagógico, prioriza la puesta de experiencias que dan lugar a la construcción y desarrollo de hipótesis explicativas, demostración y elaboración de conclusiones a partir de la obtención de resultados prácticos; promueve el desarrollo de la capacidad de resolver problemas.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR.

5.1 Mapa curricular

La formación en filosofía para la enseñanza secundaria, en esta singular propuesta curricular, tiene como sentido fundamental la problematización de las actuales experiencias de las subjetividades en tiempos de adolescencia o juventud en el contexto territorializado de nuestras sociedades. El amplísimo haz epistemológico posible de filosofías siempre será inabarcable, pero en su actividad concreta, es y ha sido recurrente la crítica de lo actual y la apertura de sentidos en una triple relación que parte de las experiencias vividas por los sujetos: la relación con el mundo, con los otros y consigo mismos. Es tanto como afirmar que la ontología de lo que somos, supone lo que sabemos epistémicamente, lo que podemos políticamente, y se complejiza en cómo nos relacionamos éticamente con nosotros/as mismos/as y los/as otros/as. En Latinoamérica se viene tematizando en lo que se enuncia como colonialidad del ser, del saber y del poder en resonancia con categorías de alta abstracción propias de las filosofías eurocéntricas como crítica de lo objetivo, lo social y lo subjetivo. Perspectiva que además permite abrir a una visibilidad amplísima de producciones específicamente filosóficas y a otras artísticas, literarias, pedagógicas, políticas, etc. que en nuestra producción nacional contienen o suponen enunciaciones filosóficas altamente críticas y edificantes.

A partir de tal perspectiva en esta propuesta curricular se didactizan relaciones para construir un criterio de organización estratégica de contenidos que se explana en los cuatro años de formación. Tiene también una atenta consideración de la secuencia de los espacios propios del Campo de la Formación General, con los cuales se han logrado múltiples conexiones rizomáticas. Por otro lado, entra en relación progresiva con el desenvolvimiento del Campo de la Práctica Profesional de modo constante a través de la presencia sincrónica de los cuatro talleres integradores de problematización, pensados didácticamente en términos de comunidades de indagación territorial.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FILOSOFÍA. Estructura Curricular por año y Campos de Formación en horas reloj.					
Año	Formación General 25% de la Carrera (25 y 30%)		Formación Específica 50 % de la carrera		Formación Práctica Profesional 25 % de la carrera (15 y 25%)
	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	1er Cuatrimestre	2do Cuatrimestre	Anual
Primer Año	Alfabetización académica y digital (Asignatura Taller 3hs/96hs)		Filosofías de los pueblos de Latinoamérica (Asignatura 4hs/ 64hs)	Interculturalidad crítica (Asignatura/ taller 4hs/ 64 hs)	Prácticas docentes I (92 hs)
	Problemáticas filosóficas (Asignatura 4hs/64hs)	Antropología sociocultural (Asignatura 3hs/48hs)	Filosofías antiguas y medievales europeas (Asignatura 4hs/ 64 hs)		
	Uso de la voz docente (Taller 2hs/32hs)	Pedagogía (Asignatura 4hs/64 hs)	Territorialidad y sentidos del presente (Taller – Trabajo de campo anual 3hs/ 96 hs)		
Segundo Año	Didáctica general (Asignatura/taller 3hs/96hs)		Epistemología de los saberes en la modernidad/colonialidad (Asignatura 4hs/ 64 hs)	Filosofía del lenguaje y argumentaciones (Asignatura 4hs/ 64 hs)	Prácticas docentes II (128hs)
	Lenguajes estético-expresivos (Asignatura/taller 2hs/64hs)		Sujetos/as de la educación secundaria (Asignatura 4hs/ 64 hs)	Mapuzungun y pensamiento Mapuche (Seminario Taller 4hs/ 64 hs)	
	Sociología (Asignatura 4hs/64hs)	Psicología de la educación (Asignatura 4hs/64 hs)	Prácticas de construcción de verdades y sentidos (Taller – Trabajo de campo anual 3hs/ 96 hs)		
Tercer Año	Educación y Tic (Taller 4hs/64hs)	Historia y política de la educación argentina (Asignatura 4hs/64 hs)	Didácticas de las filosofías I (Asignatura - Taller 4hs/64hs)	Didácticas de las filosofías II (Asignatura - Taller 4hs/64hs)	Prácticas docentes III-Residencia pedagógica (150hs)
			Ética y política I (Asignatura 3hs/48hs)	Ética y política II (Seminario 4hs/64hs)	
			Ontologías políticas y modos de vida (Taller – Trabajo de campo 3hs/ 96 hs)		
			Unidad curricular optativa (Seminario /48 hs)		
Cuarto Año	Derechos humanos, ciudadanías y perspectiva de género (Seminario 3hs/48hs)		Filosofías de las subjetividades (Asignatura 3hs/ 48 hs)	Filosofías de los géneros (Seminario 3hs/48 hs)	Prácticas docentes IV y Residencia pedagógica (256hs).
			Problemáticas de la enseñanza en la educación secundaria (Seminario / taller 3hs/48hs)	Estética, corporalidad y performatividad (Taller 4hs/64hs)	
			Experiencias de sujeción y subjetivación (Taller – Trabajo de campo 3hs/96 hs)		
			Unidad curricular optativa (Seminario /48 hs)	ESI y su enseñanza (Seminario 2hs/32hs)	

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

Cantidad de UC por año	
	Total
1°	10
2°	10
3°	9
4°	9
Total	38

Cantidad UC por año y por campo		
CFG	CFE	FPP
5	4	1
4	5	1
2	6	1
1	7	1
12	22	4

Cantidad UC por año y régimen de cursada		
Año	Anuales	Cuatrimestrales
1er año	3	7
2do año	4	6
3er año	2	7
4to año	2	7
Total	11	27

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES. COMPONENTES BÁSICOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO DE LA FORMACIÓN.

- **Formato.** Implica no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFE N° 24/07).
- **Régimen de cursada.** Especifica si el dictado de la unidad curricular es cuatrimestral o anual.
- **Ubicación en el diseño curricular.** Precisa el año de la carrera en el que se cursa la unidad curricular.
- **Horas semanales y cantidad de horas.** Expresa la cantidad de horas totales de la unidad curricular que el estudiantado debe cursar, así como también las horas semanales de cursado de la misma.
- **Finalidades formativas de la unidad curricular.** Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del encuadre didáctico de los diseños curriculares provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los y las estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del/la futuro/a docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.
- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un *“marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”*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. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcativas que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.
- **Bibliografía.** Para cada unidad curricular se presentan algunos/as referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

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

⁶⁴ Ibídem.

6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

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

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

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

La organización curricular al interior del campo de la formación general opta por unidades curriculares con enfoques disciplinarios⁶⁵ que junto con otros modos de organizar el conocimiento como tópicos o ejes problematizadores posibilitan la integración y abordajes interdisciplinarios del conocimiento. Las unidades curriculares deben de este modo coordinarse en los contenidos entre sí en aquellos aspectos o dimensiones que posibilitan la articulación y abordajes interdisciplinarios al definir las problemáticas.

Las unidades curriculares se presentan con un sentido flexible de matriz organizativa del currículo posibilitando introducir en la práctica curricular y como resultado de consensos, construcciones situadas de abordaje de las problemáticas, tópicos e integraciones. De este modo se propugna la construcción colectiva de los PCI a partir del DCJ. Esto requiere incorporar como organización laboral el trabajo areal, parejas pedagógicas en el desarrollo de las unidades curriculares según las problemáticas, o tópicos definidos institucionalmente.

Las unidades curriculares que pertenecen a este campo son:

Alfabetización académica y digital, problemáticas filosóficas, pedagogía, antropología sociocultural, didáctica, psicología educacional, sociología de la educación, lenguajes estético-expresivos, uso de la voz, educación y tic, historia y política de la educación argentina y derechos, ciudadanías y perspectiva de género.

Prever en la construcción del PCI, la articulación y coordinación de contenidos entre las siguientes unidades curriculares:

- Alfabetización académica y digital con educación y tic del CFG y con las U.C. del campo del CFE y CFPP.
- Pedagogía con psicología educacional, didáctica, historia y política de la educación argentina, sociología del CFG y con CFE en unidades planteadas con los abordajes de los sujetos de la educación para el nivel que se forma y las didácticas específicas y la práctica profesional.
- Derechos humanos, ciudadanías y perspectiva de género articula con todas las UC de los tres campos, particularmente con ESI y su enseñanza en 4º año junto con la práctica.

⁶⁵ “...el enfoque disciplinar que se propone, intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propios de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y desde esos contextos de prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de saberes “ Resolución CFE 24/07-Anexo I

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ 6.2.1.1 Alfabetización académica y digital

Formato: Asignatura/Taller.

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

En tanto la docencia es una actividad inherente a la producción, transmisión y transformación sociocultural, situada en territorios específicos y en un contexto social determinado, requiere pensar críticamente las relaciones entre saberes y herencias, entre sujetos, poderes y la constitución de campos de saber.

La Alfabetización académica está asociada a los discursos académicos propios de los espacios de estudio y de producción del conocimiento. La lectura de textos académicos –tipo de texto inherente a la producción, circulación y acceso al conocimiento reconocido por la Academia– plantea desafíos a los estudiantes que ingresan con una práctica de lectura extractiva o contenidista, al decir de Hall (2007). Asimismo, es imprescindible destacar que los procesos de producción, circulación y acceso al conocimiento, en la actualidad, se encuentran en un proceso de redefinición a los establecidos tradicionalmente.

Por su parte, en este nivel de estudio se pretende que la práctica de lectura supere lo que el texto dice para poder develar los modos del decir, atender a la materialidad discursiva del texto y a las operaciones que hace el lector con el lenguaje. El propósito de este taller es la alfabetización avanzada de un/a lector/a avanzado/a y atento/a a las diferentes estrategias lingüísticas o herramientas que usan los textos para cumplir con su finalidad. El discurso académico no sólo será abordado desde la lectura sino también desde la escritura; leer y escribir textos académicos incluirá las habilidades de comprender, evaluar, seleccionar y transferir la información pertinente a diferentes situaciones y problemas con el fin de comunicar ideas, sentimientos y conocimientos. Con esto se pretende que los y las estudiantes adquieran el modo de leer analítico, reflexivo y crítico que suponen los estudios superiores en la actualidad.

Pensar en el desafío anteriormente mencionado, supone pensar en una práctica en diálogo y tensión permanente con el contexto actual, siendo una de las marcas de época el uso ubicuo, intensivo y extensivo de las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC). Esta consideración supone reconocer que las TIC interpelan las marcas culturales definidas en la Modernidad, planteando una nueva gramática que redefinen las prácticas de los sujetos tanto en las esferas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas. Abordar estas problemáticas en el contexto de la educación superior supone el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades para comprender, producir y comunicar de acuerdo con las características de los nuevos medios y formatos. En este marco, se espera que los y las estudiantes sean usuarios críticos con capacidades para desenvolverse adecuadamente en las nuevas narrativas, desde el punto de vista del lector/a y escritor/a / productor/a y consumidor/a (o también, prosumidor/a) configurado a partir de las tecnologías digitales que irrumpen la linealidad y la autoría que ha signado el proceso de lectura y escritura históricamente.

En alfabetización académica y digital se profundizarán los conocimientos en torno al uso crítico de la información que circula en la red y su producción. Al mismo tiempo, se ofrecerán herramientas de investigación y búsqueda de información.

Se reconoce que la textualidad digital no ignora la cultura escrita y sí la transmite, la multiplica, la hace proliferar, asegura Chartier (2008). Por eso es necesario plantear cómo es leer y aprender frente a la pantalla y a través de esta. La textualidad electrónica permite desarrollar las argumentaciones y explicaciones de un modo abierto, expandido y relacional gracias a los vínculos hipertextuales. Por lo tanto, abordar estrategias y herramientas desde la alfabetización digital, es un propósito central.

Pensar hoy en el proceso de alfabetización implica considerarlo en un sentido amplio, con múltiples aristas, teniendo en cuenta las nuevas posibilidades y limitaciones que los entornos plantean, sus riesgos y promesas (Burbules y Callister; 2001). Abordar en este tiempo la Alfabetización Académica implica considerar (casi) de manera inexorable la Alfabetización Digital.

Se propone el trabajo interrelacionado y articulado entre los diversos ejes de contenidos propuestos y una articulación con el resto de los espacios curriculares del primer año del profesorado.

Ejes de contenidos. Descriptores:

El discurso académico: Concepto y características. Secuencias textuales predominantes en el discurso académico: la explicación y la argumentación. Géneros discursivos académicos: informe de lectura, reseña crítica, monografía, ensayo, la consigna, el parcial. El plagio académico.

Lectura académica: Lectura procesual, reflexiva y crítica de géneros textuales académicos. Macroestructuras y superestructuras textuales. Reflexión y desarrollo de estrategias lectoras en especial la inferencia. Construcción de tema, hipótesis. Discriminación de la intencionalidad de estrategias argumentativas y expositivas. Posicionamiento del lector académico. Modos del decir en textos argumentativos y expositivos. Paratextos

Escritura académica: La escritura como problema lingüístico y como proceso recursivo: propósito del texto a producir. Uso de estrategias explicativas. planificación-textualización-revisión. Problema retórico: consideración del destinatario y propósitos del texto. Cohesión y coherencia Textualización: tema-remas-Normas de citación académica: citas directas e indirectas.

Reflexión sobre el lenguaje: Verbos del decir- Conectores- Puntuación-Ortografía- Uso del impersonal: la tercera y primera persona, la voz pasiva-nominalizaciones- adjetivación- Terminología específica según la disciplina-Uso del lenguaje inclusivo-

Oralidad: Diferencias entre discurso oral y escrito- Adecuación a la situación comunicativa-La exposición oral: selección de la información- La lectura en voz alta- El debate- El comentario- Oralidad primaria y oralidad secundaria-La escucha

Textualidades y TIC. Los y las lectores/as del siglo XXI. De la linealidad a la hipermedia. Convergencia de textualidades: hipertextualidad y multimedialidad. Inter creatividad. Trabajo colaborativo y producción con otros. El texto escrito ante los medios de la comunicación contemporánea. Nuevos géneros y formatos.

Nuevas herramientas y recursos para el aprendizaje y la comunicación. Mapa conceptual. Red conceptual. Cuadro sinóptico. Herramientas colaborativas digitales. Redes sociales y plataformas

para el trabajo colaborativo. Búsqueda, selección y procesamiento de la información. Criterios de validación de la información, criterios de pertinencia y confiabilidad. Presentaciones visuales académicas. Presentación académica y herramientas del software de escritura.

Producciones narrativas en distintos medios y formatos: Gestión web de espacios para diseñar, almacenar y publicar contenido digital. hipertextualidad, multimedia y transmedia: producción de diversos contenidos: infografías, revistas educativas y otros recursos. Las publicaciones digitales como estrategias de enriquecimiento de proyectos educativos. Lo comunicativo, lo pedagógico y lo estético en una presentación.

Bibliografía:

Abramowski, A. (s.f.). "El lenguaje de las imágenes y la escuela ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?" Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf Consultado el 6/11/2019

Arnoux, E. (2002) "La identificación de secuencias textuales. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación". Cap. V en *La lectura y la escritura en la universidad*.

Bajtin, M. (1982) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Cap. V. Madrid. Siglo XXI.

Burin, D.; Coccimiglio, Y. et al (2016) "Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales" en *Psicología, conocimiento y sociedad* Vol 6 N° 1.

Brailovsky, Railovsky, D. y Gertenhaber, C. (2010) "La escritura en la formación docentes: Más allá del "copipasteo"". En Segundas jornadas Nacionales de Investigadores en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA

Brailovsky, D. (2018) "El uso académico de internet en la formación docente". Disponible en <https://airenuestro.files.wordpress.com/2018/05/las-bc3basquedas-en-internet-en-la-formac3b3n-docente.pdf> Consultado el 6/11/2019

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

Carlino, P. (2010) [2005] *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. FCE.

Cassany, D. (2000) "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza en la composición". *Lectura y Vida*, pp. 22-11.

Cassany, Daniel (2012) *En línea. Leer y escribir en la red*. España. Anagrama.

Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En Goldín, Kriscautsky, Perelman (Coord.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona-México D.F. Océano.

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

Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.). (2013) *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Marín, M. (2015) *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires. FCE.

Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010) *Prácticas de lectura y escritura académica*. Argentina. Comunicarte. Lengua y Discurso.

Riestra, D. (2014) *Los géneros textuales en secuencias didácticas de lengua y literatura*. Buenos Aires. Noveduc

▪ **6.2.1.2 Problemáticas filosóficas**

Formato: asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4hs

Total de horas: 64hs

Finalidades formativas de la unidad curricular:

En tanto la docencia es una actividad inherente a la producción, transmisión y transformación sociocultural, situada en territorios específicos, requiere pensar críticamente las relaciones entre saberes y herencias, entre sujetos, poderes y la constitución de campos de saber.

A esa reflexión crítica acerca de nuestras experiencias culturales y condiciones de vida intenta contribuir la filosofía en esta propuesta curricular. Los distintos dominios epistemológicos hacen cada uno recortes del mundo y la actividad filosófica, en tanto espejo y problematización del propio presente, indaga en las correlaciones entre esas diversas dimensiones o esferas.

Esta unidad curricular brinda una aproximación a los modos filosóficos de problematizar el propio presente, de interrogar acerca de sus sentidos, de crear conceptos y categorías del pensamiento. No pretende este espacio ser una historia de la filosofía abreviada, ni un pensar de supuestos problemas ahistóricos, ni una filosofía autorreferencial que se tiene a sí misma por objeto. Lejos de eso, busca tematizar las condiciones de vida actuales que están interpelando a las/los sujetos en formación –colonialidad, desigualdad, marginalidad, delitos contra la naturaleza, discriminación, violencias, abyección, etc.–, para visibilizarlas, problematizarlas, conceptualizarlas y reconceptualizarlas, recurriendo a diversas tradiciones, a diversas filosofías y sabidurías del mundo. En la actualidad, algunas de las vertientes teóricas, nacidas en conjunción con las luchas sociales, que han producido transformaciones significativas en las maneras de hacer filosofía y en los diversos campos de saber, son los estudios de género, los enfoques de la descolonización, de la interculturalidad, el giro corporal, el lingüístico, el hermenéutico, el narrativo.

Así, la actividad filosófica, como interpelación que entreteje las relaciones entre los sujetos en comunidad y como arte de preguntar, puede promover experiencias concretas de reflexión colectiva, geo y corropolíticamente contextualizadas, que devengan en prácticas estéticas y ético-políticas de liberación.

Ejes de contenidos. Descriptores:

¿Para qué filosofar aquí y ahora? Filosofando entre subjetividades en formación: experiencias, sentidos y problematizaciones de lo que sabemos, podemos y somos, desde nuestra territorialidad y condiciones actuales.

¿Qué sabemos? Saberes y relaciones con la verdad en diversas culturas y contextos. Formas de producción, validación y legitimación de conocimientos y saberes. Lo real y los discursos mítico-religiosos, científicos, filosóficos, informativos, mediáticos. Geopolítica del conocimiento, críticas al falogocentrismo, al eurocentrismo (platonismo, aristotelismo, tomismo) y a la noción moderna de sujeto (iluminismo, idealismo, positivismo, liberalismo, marxismo) y sus vinculaciones con la verdad. Posmodernidad, transmodernidad. Ecología de saberes y filosofías otras.

¿Qué podemos? Relaciones de poder-saber y producción de subjetividad en nuestra actualidad. La educación en tanto contacto o estar juntos para hacer cosas en común, afectar y ser afectado, en tanto potencia y acción política. Poder patriarcal, pastoral, disciplinamiento, colonialidad del poder, democracia, hospitalidad, liberación, poder obediencial.

¿Qué somos? Procesos de subjetivación y constitución de sujetos éticos. Relaciones con uno/a mismo/a y con los/las demás. Ética democrática y parresía. Valores y valoraciones. Estética, ética y política. Subjetividad meritocrática y neoliberalismo.

Bibliografía:

- Allione, Osvaldo (2012), "Filosofía, prácticas de poder y subjetividades académicas en Latinoamérica" en Allione y otros, *Interculturalidad, Subjetividades y Liberación*, UNC, Córdoba.
- Butler, Judith (2012), "Introducción". En *Cuerpos que importan: sobre los límites discursivos del "sexo"*, Bs. As., Paidós.
- Cullen, Carlos (2009), *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires. La Crujía.
- De Sousa Santos, B. (2010), *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.
- Deleuze, G. (2008), *Foucault*, Bs. As. Paidós agregado
- Dussel, Enrique (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", UAM-I, México.
- Fernández Mouján, Inés, Quintana M. y Dilling, C. (2014). *Problemas contemporáneos en Filosofía de la Educación*, Bs. As., Novedades Educativas.
- Foucault, Michel (1989), *Vigilar y castigar*. Bs. As, FCE.
- Mèlich, Joan Carles, *Lógica de la Crueldad*, Ed. Herder, 2014.
- Quijano, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Bs. As., CLACSO.
- Salas Astrain, R. (Coord.) (2005) *Pensamiento Crítico Latinoamericano, Conceptos fundamentales*, Santiago de Chile, UCSH
- Santiago, Gustavo (2004), *El desafío de los valores. Una propuesta de la filosofía con niños*, Bs. As., Noveduc.
- Siede, Isabelino - Schujman, Gustavo (comps.) (2007), *Ciudadanía para armar. Aporte para la formación ética y política*, Bs.As., Aique.

▪ **6.2.1.3 Uso de la voz docente**

Formato: taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 2hs reloj

Total de horas: 32 hs reloj

Unidad curricular a cargo del: área expresión (orientación música), área de prácticas docentes y fonoaudiólogo/a.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

La voz se constituye como un vehículo de expresión esencial de la práctica docente y su cuidado debe ser permanente; por esto es necesario construir una mirada “global” desde la integración del Cuerpo-Voz- Mente, involucradas en la producción vocal, a fin de lograr un vínculo indisoluble.

La palabra y la voz configuran los aspectos indispensables de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico. Conocer el adecuado funcionamiento del Aparato Vocal, a partir de la concientización y autopercepción, buscando lograr la reconstrucción del mismo, restableciendo el equilibrio músculo-sonoro y favoreciendo la emisión vocal, se constituyen en una herramienta fundamental de la tarea profesional.

Conocer el funcionamiento del sistema fonador y su vinculación con otras funciones corporales tales como respiración y relajación, además de las patologías que se podrían presentar debido al mal uso y abuso de esta, como así también los aspectos ambientales que promueven o limitan las posibilidades expresivas, le permitirán al estudiante, volverse protagonista en el cuidado y enriquecimiento de su propia voz para el mejor desarrollo de sus potencialidades.

A través de ejercitación técnica y expresiva se llegan a reconocer las particularidades de este instrumento, sus tendencias, limitaciones y posibilidades. Disponer de recursos, permite enriquecer la voz y volverla más apta para la expresión y comunicación.

Las consecuencias del mal uso y abuso vocal instalado por la falta de conciencia y formación al respecto, como así también la ausencia de un marco profiláctico, terminan propiciando el altísimo índice de disfonías laborales existentes en nuestro sistema educativo. Se estaría abordando entonces, simultáneamente esta problemática y, por lo tanto, propiciando la disminución de la casuística. Por ello el eje está puesto en la enseñanza para la prevención.

Eje de contenidos. Descriptores:

Voz, cuerpo y emoción: Cuerpo como unidad. Voz y cuerpo como expresión de emociones. Concepción Holística. Zona laríngea, funciones. Teoría de los Esfínteres. Traslado de fuerzas.

La voz profesional en el docente y el sustrato anatómico: Nociones básicas de anatomía y fisiología de los órganos, sistema de fonación y subsistemas. Aparato Vocal. Apertura vocálica. Modulación y entonación. Voz Proyectada. La voz y el espacio. Impostación. Cualidades vocales generales. Expresividad oral. La voz hablada y cantada en la expresión y comunicación. El recitado, la narración, el canto.

Eje Vocal - Corporal y Andamio Vocal: Equilibrio óseo-muscular. Postura natural de equilibrio. Estado y tensiones en cabeza, cuello, espalda, cintura escapular. Estiramiento corporal y control postural. Verticalidad del cuerpo. Relajación. Registro de tonicidad muscular. Conciencia corporal de Relajación. Técnicas de relajación general. Respiración. Mecanismos y Tipos de respiración. Entrenamiento y práctica respiratoria. Dosificación aérea. La respiración: su importancia como soporte en la comunicación. Respiración costo-diafragmática como herramienta. Práctica y manejo de intensidades vocales. Técnica Vocal. Entrenamiento de voces sanas.

Alteraciones Vocales y Profilaxis. Evaluación Vocal: Conceptos Eufonía, Disfonía y Afonía. Causas principales de disfunciones laríngeas en docentes. Factores de riesgo. Prevención de la fatiga vocal. Pautas de higiene. Rutinas Diarias.

El lugar del uso de la voz en la práctica docente: Objetivos e intenciones respecto a las diversas expresiones y entonaciones utilizadas por el docente en el marco de su práctica.

Bibliografía:

- Anderson, Bob, (1980), *Estirándose*, Colombia, Editorial Troquel S.A.
- Barmant de Mines y otros, (2011), *El poder creativo de la Voz en el uso profesional*, Buenos Aires, Ed. Akadia.
- Bustos Sánchez, I. (2003), *La voz. La técnica y la expresión*, España, Editorial Paidotribo.
- Bustos Sánchez, I. (2016) *“Cuerpo – Voz – Movimiento” – Taller para la Intervención Logopédica*. Cuadernos 1 y 2. Editorial La Fábrica de Libros.
- Chubarovsky, T. (2015) *“La fuerza curativa de la voz y la palabra”. Arte de la palabra y terapia holística de la voz y el lenguaje*. España.
- Farias, Patricia, (2007), *Ejercicios para restaurar la función vocal, Observaciones clínicas*, Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.
- Farías, Patricia, (2012), *La disfonía ocupacional*, Buenos Aires, Librería Akadia Editorial.
- González, J, (1981), *Fonación y alteraciones de la laringe*, Buenos Aires, Editorial Panamericana.
- Le Huche, F. y Allali, A., (1993), *La Voz, Anatomía y fisiología de los órganos de la voz y del habla*, Tomo 1. Barcelona, Editorial Masson, S.A.
- Neira, Laura, (2013), *Teoría y Técnica de la Voz*, Buenos Aires, Librería Editorial Akadia.
- Rot, D., (2006), *Vivir la Voz*, Buenos Aires, Editorial Lumen.

▪ **6.2.1.4 Antropología sociocultural**

Formato: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

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

Antropología intenta ser útil al desempeño de la docencia en un mundo globalizado que reconoce las contradicciones que existen entre sujetos, actores sociales, agrupaciones e incluso entre naciones, pero que, sin embargo, se encuentra sometido a las prácticas homogeneizadoras de los sectores dominantes. Inmerso en este contexto, el estudio de la Antropología puede significar un gran aporte en lo que hace a la tarea social que implica la docencia. Transitando esta unidad curricular, los/as alumnos/as que recién se inician en la educación superior pueden obtener diversas herramientas que les permitirán comprender los

fenómenos culturales de la sociedad y entenderlos como construcciones de la humanidad, por lo tanto, susceptibles de transformarse. Comprender este proceso los ayudará a problematizar algunas cuestiones básicas que hacen a la identidad, la cultura, el ser nacional y al rol de la escuela como agente formador. Entonces, los contenidos abordados en esta asignatura invitan a desnaturalizar preceptos e incorporar una perspectiva democrática capaz de sentar las bases para una educación inclusiva que los presente como ciudadanos activos y docentes comprometidos.

En el marco de esta aceleración del tiempo y de la historia que conlleva la Globalización, la reflexión acerca de la cultura se torna necesaria para la comprensión de nuevos significados. En este sentido, Néstor García Canclini, destaca que “para que la Antropología no sea una ciencia marginal necesita ocuparse no solo de lo que se pierde, sino también de lo que se transforma” (1992: 67).

Partiendo de considerar que las identidades se construyen y modifican a lo largo del tiempo, resulta necesario problematizar el conjunto de elementos que nos identifican como individuos y como miembros de un determinado grupo. El proceso de formación y conformación identitaria, a través del cual constituimos un *Nosotros*, implica también la construcción de *Otros*, concebidos en términos antagónicos (Todorov, 1995). En este proceso, las herramientas que brinda la Antropología resultan fundamentales para el abordaje de la *Otredad* construida en los diferentes ámbitos formadores de identidad, y que se materializa en dispositivos culturales, políticos, sociales y étnicos.

Los principales temas y nudos problemáticos que estructuran la Antropología se resignifican en la formación docente para reflexionar sobre las características de las relaciones que se establecen entre las personas, los grupos y los sectores sociales destinatarios de la acción educativa. En este sentido, entendiendo la escuela como uno de los tantos espacios de disputa de la propia identidad, consideramos que la presentación de perspectivas que propongan la interculturalidad y el género pueden resultar positivos al desarrollo y la formación de los futuros docentes. De este modo, la Antropología de la Educación, nos permite dar cuenta de “los conocimientos que pertenecen al bagaje cultural-profesional de un educador y que le pueden preparar para hacer frente al estudio de algunos problemas en su ejercicio profesional” (Bernal Martínez de Soria, 2006: 150).

El enfoque etnográfico representa uno de los principales aportes de la Antropología a la formación docente, brinda un enfoque a partir del cual analizar la trama de relaciones sociales en una determinada realidad educativa. Gracias a este, podemos documentar “lo no-documentado de la realidad social” pues nos proporciona “una versión de esa reflexión docente y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, ni se encuentran codificados en la pedagogía” (Rockwell, 2009: 21 y 29).

Eje de contenidos. Descriptores:

Antropología como disciplina científica: Objeto y método. Constitución como ciencia. Campos y subcampos. El enfoque etnográfico: Trabajo de Campo y reflexividad. Observación participante. El extrañamiento y la familiarización.

Cultura, Identidad y Otredad: Definiciones de Cultura. Enculturación. Difusión. Transculturación. Aculturación. Etnocentrismo Cultura y Globalización. La Raza como herramienta de legitimación de dominación. Otredad. Identidad y Poder. Agentes constructores de Identidad.

Representaciones sociales en la cotidianeidad. Diversidad y heterogeneidad. Desigualdades socioculturales en Argentina (racismo, el clasismo, el centralismo y las desigualdades de género).

Aportes de la Antropología al análisis del sistema educativo: El colegio y el aula como espacios de construcción sociocultural. Multiculturalismo en debate: Escuela y alteridad. ¿La escuela como vehículo homogeneizador? Tratamiento de las identidades en la institución escolar en Argentina: Educación intercultural; educación con perspectiva de género.

Bibliografía:

- Augé, M. y Colleyn, J. P. (2006), *Qué es la antropología*. Paidós, Buenos Aires.
- Bovin, M., Rosato, A., Arribas, V. (2007) *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires, Antropofagia
- Cerutti, Á. y Falcone, L. (2009), *La cultura como núcleo de la Antropología*; Educo, Neuquén.
- Grimson, A. y Karasik, G. (2017), *Estudios sobre diversidad sociocultural en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, CLACSO, PISAC.
- Guber, R. (2012) *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá
- Kuper, Adam (2001) *Cultura. La versión de los antropólogos*. Paidós, España
- Lischetti, M. (comp.), (2013) *Antropología*, Eudeba, Buenos Aires.
- Novaro, G. (coord.) (2011) *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires, Biblos.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Argentina
- Sagastizabal, M. (2004) *Diversidad escolar y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Noveduc.
- Thisted, S. y otros (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Dirección General de cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Agosto
- Todorov (2005) *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. Siglo XXI editores, México.

▪ **6.2.1.5 Pedagogía**

Formato: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

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

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y las categorías del pensamiento pedagógico. La problematización de la educación y su reflexión teórico – pedagógica constituyen aspectos centrales en la formación docente ya que incorporan una lectura social, política y crítica de la situación educativa.

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

La pedagogía como praxis política y ética cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales situados y en los que significan proyectos históricos, políticos -culturales del campo educativo.

Esta problematización sobre la educación permite analizar la producción, reproducción, distribución y transformación del conocimiento y sus complejas relaciones de poder. Implica entonces, una intervención teórica sobre los problemas de la realidad educativa situada social, política e históricamente.

Así, la pedagogía, en tanto una de las ciencias de la educación, puede ser pensada como una “proveedora” de herramientas teóricas que permiten pensar críticamente problemas y resolver situaciones, insertas en las prácticas diarias que interpelan a las instituciones educativas, los/las docentes, los/las estudiantes y el contexto que los/las atraviesa.

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

Desde esta perspectiva, se entiende a la formación docente en toda su complejidad y con toda la potencialidad que trae aparejada la idea de comprender, que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Ejes de contenidos. Descriptores:

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

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

La escuela como construcción política y social: la institución escolar, dispositivos escolares hegemónicos y contrahegemónicos. Cultura, estilos y dimensiones institucionales. El/la docente como actor/a institucional.

Bibliografía:

- Antelo, E. y otros (2014). *Padres nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bourdieu, P. (2004). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Carli, S. (2012). *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2008). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Freire, Paulo (1999). *“Pedagogía del Oprimido”*, Siglo XXI, Bs. As.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2005). *Educar: ese acto político*, Buenos Aires: Del Estante.

Gentili, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad. Ensayo contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores argentina.

Gvirtz, S.; Grimbreg, S.; Abregú V. (2007). *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*. Bs. As: Paidós.

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

Varela, J., Álvarez Uría, F. (2002) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.2.2.1 Didáctica general

Formato: asignatura/taller.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año.

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

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

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y categorías del pensamiento didáctico. La didáctica general se constituye en un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente, en tanto sujeto del discurso didáctico.

En este sentido, se concibe a la didáctica general como disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza, significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben y, teoriza desde su posicionamiento el vínculo conocimiento – realidad, las relaciones entre la teoría y la práctica y las relaciones saber-poder. Para ello aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza, entendida ésta como práctica ética y política de intervención situada social e históricamente sostenida en la defensa de la escuela pública como proyecto emancipador y, a las/ los sujetos de la enseñanza como intelectuales con posibilidades instituyentes de transformación.

Este espacio curricular propone categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y, se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la misma plantea a las y los docentes; desde una visión general independientemente del nivel de la educación y campo disciplinar específico. Ello implica posicionarse no sólo en el campo disciplinar desde lo conceptual, sino también desde el campo de la investigación, a fin de tener una mirada más comprensiva y situada que permita al/la docente resignificar la vida en el aula, como así también su implicancia en la práctica como campo de intervención, a través de políticas curriculares, institucionales y áulicas.

Se propone generar un pensamiento didáctico crítico que recupere en la enseñanza la conciencia histórica y el potencial transformador de las y los sujetos.

Ejes de contenidos. Descriptores:

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

La didáctica y el campo curricular: Teorías y concepciones curriculares. Tipos de currículo. Niveles de concreción curricular. Justicia curricular.

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

La didáctica como campo de investigación. Los modelos de investigación en la enseñanza: resignificar la vida en el aula.

Bibliografía:

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.
- Camillioni, A. a. Et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (1997). Escuela y justicia Social. Madrid: Morata.
- Contreras, J. D. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid: Akal.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En M. C. Wittrock, La investigación de la Enseñanza, I (págs. 150-176). Madrid: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.
- Pogré, P.; Lombardi, G. (2004). Escuelas que enseñan a pensar. Buenos Aires. Papers.
- Rivilla, A. M. y Mata, F. S. (2005). Didáctica General. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Terigi, F. (1999). Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.
- Sanjurjo, L. (2009). Volver a pensar la clase. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Steiman, J. (2009) Más didáctica, en la educación superior. Buenos Aires, Miño y Dávila.

▪ **6.2.2.2 Lenguajes estético-expresivos**

Formato: asignatura/taller

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 2 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular:

Este espacio curricular apunta al desarrollo de la disponibilidad corporal y expresiva partiendo de las propias biografías con la intención de ampliar las experiencias lúdicas y artísticas personales en función del desarrollo profesional docente. En ese sentido, se procura favorecer la práctica de experiencias estético expresivas utilizando y comprendiendo los diferentes Lenguajes Estético Expresivos desde una perspectiva expresivo- comunicativa. A partir de procesos de exploración/percepción, producción, contextualización y reflexión crítica de los

distintos lenguajes se amplían las posibilidades de comunicación multimodal; para construir sentidos en diferentes contextos socioculturales. El cuerpo, el movimiento, los sonidos, la voz y las imágenes se integran en procesos de sensibilización, apreciación, contextualización y producción de formas de representación involucrando diferentes procesos cognitivos (Eisner, 2002).

A su vez, las variadas experiencias lúdicas permiten ampliar el propio repertorio de juegos y su comprensión como derecho y necesidad humana, como así también como posible mediador de aprendizajes.

Las propuestas individuales y grupales de aprendizaje cooperativos involucran procesos creativos con un abordaje integral de las múltiples vinculaciones entre el arte, juego y enseñanza desde una perspectiva de género, inclusiva e intercultural.

Este espacio implica también una introducción a la apreciación, el disfrute y la capacidad de análisis de las manifestaciones artísticas locales, regionales, nacionales y universales, reconociendo sus diferentes contextos de producción. Las distintas formas de representación posibilitan el acercamiento a diversas formas de transmisión, creación y recreación de la cultura. Las Tecnologías de la información y la Comunicación (Tic) facilitan el acceso al conocimiento de diferentes manifestaciones artísticas y abren diversas posibilidades de producción.

Ejes de contenidos. Descriptores:

El arte como experiencia y conocimiento humano: concepciones de arte, estética, expresión y comunicación. Artes escénicas y visuales. Arte, perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. Arte, juego, creatividad en la formación docente. La disponibilidad corporal y expresiva. La apreciación artística. Referentes artísticos históricos y contemporáneos.

Los lenguajes estético-expresivos. El lenguaje verbal y los lenguajes no verbales: elementos y formas de organización del lenguaje corporal, plástico-visual, sonoro-musical.

Las formas de representación: percepción, conceptualización y representación. Multimodalidad y multialfabetización La integración de lenguajes en diversas formas de representación. Selección de formas de representación. Los modos de tratamiento. Juego dramático, juego teatral e improvisación. Estructura dramática. El juego y el jugar: El cuerpo como construcción cultural y subjetiva: el cuerpo discursivo, el encuentro lúdico corporal con el otro, actitud lúdica. Juego, perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. El juego como derecho y necesidad. Las formas de juego y el modo de jugar. Juego y conocimiento. El juego como contenido y como posible mediador de aprendizajes. Arte y juego. El juego en la escuela.

La creatividad: distintas concepciones (producto, actitud, proceso y entorno creativo). Pensamiento divergente y convergente. Los bloqueos de la creatividad. Los procesos creativos. Creatividad y educación.

El arte y las Tic: las visitas virtuales, las plataformas de información, las formas de representación digitales, los repositorios digitales. Multialfabetización y multimodalidad en el contexto sociocultural actual y en relación con las experiencias artísticas. Las relaciones entre imagen, tiempo y palabra: el lenguaje audiovisual como posible nexo entre los lenguajes artísticos. Herramientas de análisis básicas para el ejercicio del pensamiento autónomo: la mirada como espectadores/productores.

Bibliografía:

- Aizencang, N. (2005), Jugar, aprender y enseñar. Buenos Aires, Manantiales.
- Akoschky, J.; Brandt, E., Calvo, M. (1999). Artes y Escuela. Buenos Aires, Paidós
- Barreiro, T. (2000), El trabajo grupal, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Brinnitzer, E. y Roddick, I. (2005), Reflexiones en torno a las artes en la escuela, Revista Novedades Educativas, Año Nº 17. Nº 174. Junio, 2005.
- Bruner, J. (1989), Acción, pensamiento y lenguaje (Comp. Luis Linaza). Madrid, Alianza.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). Gramática de la multimodalidad. Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña del artículo original en inglés: Cope, Bill and Kalantzis, Mary. "A grammar of multimodality". The International Journal of Learning, 16, 2, 361-425. Disponible en:
- Csikszentmihalyi, M. (2003), Fluir: La psicología de las experiencias óptimas. Barcelona, Kairos.
- Dewey, J. (2008), El arte como experiencia. Barcelona, Paidós.
- Dussel, I. (2006), Educar la mirada, Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En: Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comp.), Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires, Manantial.
- Eisner, E. (2002), El arte y la creación de la mente. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (2002), La escuela que necesitamos. Buenos Aires, Amorrortu.
- Eisner, E. (2000), Educar la visión artística. Buenos Aires, Paidós.
- Frega, A. L. (2009), Pedagogía del arte. Buenos Aires, Bonum.
- Gonzalez Dias Araujo, G. (1998), El teatro en la escuela, Estrategias de enseñanza. Buenos Aires, Aique.
- Grasso, A. (2007), El aprendizaje no resuelto de la educación física, la corporeidad. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kress, G. (2005), Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico. En G. Kress, El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, España, Ediciones Aljibe, p. 49-82, 2005.
- Martelli, G. (1999), Hacia el teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos. Buenos Aires, el Hacedores editores.
- Motos, T. & Tejedo, F. (2007), Prácticas de dramatización. Madrid, Ñaque Editora.

▪ **6.2.2.3 Sociología de la educación**

Formato: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

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

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los conceptos y categorías del pensamiento sociológico. El conocimiento sociológico nos permite pensar qué lugar tiene – hoy- la educación para sociedades democráticas, posibilita el análisis crítico de las instituciones y prácticas que conforman el sistema educativo. Problematisa quiénes son las y los estudiantes que se están formando en las escuelas y la responsabilidad de la tarea docente en la formación de esos/as sujetos. Tener acceso al conocimiento o no, es de relevancia política, porque esto

tiene implicancia directa con la posición que ocupen las y los sujetos en la estructura social, por ello las teorías sociológicas permiten analizar críticamente las relaciones de poder, de clase social, hegemonías e ideologías que, desde las políticas educativas, económicas, llevan adelante los estados y que impactan en la vida de los/las ciudadanos/as.

Las teorías sociológicas son instrumentos que permiten construir problemas de investigación y generar nuevos conocimientos. Aportan complejidad a la hora de problematizar la educación y su relación con la desigualdad socioeconómica, el fracaso escolar, la constitución de espacios escolares, el aula, los vínculos y las trayectorias educativas.

Desde el lugar que tiene el/la docente en la formación de formadores/as se hace necesario comprender no sólo procesos de aprendizaje, sino reflexionar acerca de las condiciones materiales y sociales que tienen sus estudiantes y en los que suceden las transferencias pedagógicas ya que la realidad no es independiente del contexto educativo, es social, económica y política, es decir la educación es histórica, se construye socialmente mediante un proceso de producción y reproducción.

Es en las instituciones educativas donde se manifiestan características de una parte de la sociedad, en esto radica su importancia a la hora de entender el tejido donde se construye la práctica docente. La educación es un campo para disputar el sentido común y la hegemonía cultural.

Desde la sociología de la educación se pretende:

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

Generar y propiciar espacios de debate sobre los aspectos a transformar y a fortalecer de la realidad educativa.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Sociología de la educación: campo disciplinar y perspectivas teóricas. Contexto histórico-cultural de surgimiento de la sociología como ciencia, sus objetos/sujetos de estudio, los métodos. Sociología clásica (Durkheim, Marx, Weber). Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales.

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

Educación, estado y sociedad. Relaciones entre estado, educación y sociedad. Hegemonía y control social. La escuela como institución educativa y organismo del estado.

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

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

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

Bibliografía:

- Arendt, H. (2003). Entre el pasado y el futuro, Barcelona, Península.
- Bauman, Z. (2006). Vidas despreciadas. La modernidad y sus parias, Buenos Aires, Paidós.
- Baudon. Raymond (1999). Diccionario crítico de la sociología, Buenos Aires, Edicial S A.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu.
- Boudon, R. (1981). La lógica de lo social, Introducción al análisis sociológico, Madrid, Ediciones RIALP.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a una sociología reflexiva, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, escuela y espacio social, México, Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron, J. C. (1995). El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, Madrid, Siglo XXI.
- Brigido, Ana María (2007). Sociología de la Educación, Córdoba, Editorial Brujas.
- Castel, R. (1999), La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario, Buenos Aires, Paidós.
- Dallera, O. (2010). Sociología del sistema educativo, Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Dubet, Francois (2003). La escuela: Sociología de la experiencia escolar, Barcelona, Editorial Losada.
- Elías, N. (1999), Sociología fundamental, Madrid, Gedisa
- Feldfeber (comp.) (2009) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Bs.As. Noveduc.
- Foucault, M. (1989) Vigilar y Castigar. Bs. As: SXXI ed.
- Gentili, P. Levy, B. (2005) Espacio público y privatización del conocimiento. Bs.As. Clacso
- Gentili, P. (2007) Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Bs.As. Homo Sapiens ed.
- Giddens, A. (1993). Sociología, Madrid, Alianza.
- Kaplan, C. (2008). La Civilización en Cuestión, Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C (2005). Desigualdad educativa, La naturaleza como pretexto, Buenos Aires, Noveduc.
- Perrenoud, P. (1990). La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Morata.
- Southwell, M. y Romano, A. (comps.) (2013) La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible Bs.As.: Ed. Unipe.

▪ **6.2.2.4 Psicología educacional**

Formato: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

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

Esta unidad curricular constituye uno de los fundamentos sustantivos de las prácticas profesionales en educación, en la medida que explica los distintos tipos y modalidades de aprender; las condiciones y los contextos en que las mismas se desarrollan; los obstáculos que

las impiden; los procesos que la favorecen; lo que puede entenderse como común para todos/as los/las sujetos, así como lo personal e idiosincrático.

Tiene por finalidad comprender las prácticas escolares situadas, partiendo del reconocimiento de las conexiones, de las complementariedades, de los puntos de diálogo que existen entre los aportes de las distintas teorías y enfoques de la psicología y de la educación, como así también integrando los aportes de otras disciplinas. Focaliza en la necesidad de atender a la variedad de relaciones que puede guardar la producción psicológica y las prácticas educativas. Vincula al/la futuro/a docente con la problemática educativa desde aportes teóricos epistemológicos, que promueven el análisis crítico y la contextualización de los nuevos conocimientos, a fin de contribuir a la construcción de hipótesis psico-educativas y no meramente extrapolaciones, reduccionismos o aplicaciones de las teorías.

Brinda herramientas conceptuales que permiten pensar a la escuela como dispositivo y comprender al/la estudiante como parte de un proceso de construcción de subjetividad, superando los enfoques exclusivamente psico- evolutivos e incluyendo los enfoques culturalistas del desarrollo. Analiza al aprendizaje y al/la sujeto que aprende en el contexto educativo escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza, complejidad, dimensiones y a la relación entre el conocimiento cotidiano, el escolar y el científico.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Psicología y educación: Relaciones entre psicología y educación. Aplicacionismos y reduccionismos, límites y aportes. Procesos educativos escolares como especificidad.

Aprendizaje y aprendizaje escolar: El aprendizaje como proceso complejo. Sistema de aprendizaje. Aprendizaje y construcción de conocimiento en la escuela. Conocimiento cotidiano, escolar y científico. Problemáticas del conocimiento escolar. El conocimiento escolar en diversos dominios y el aprendizaje. Los procesos de aprendizaje escolar como experiencia cognitiva y social. Deseos de aprender y de enseñar, vínculos con el conocimiento.

Desarrollo, aprendizaje y enseñanza: Problemas y perspectivas teóricas sobre las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza. Aprendizaje por asociación y por reestructuración. La perspectiva psicogenética, La perspectiva cognitiva del aprendizaje. Los enfoques socio-culturales sobre el desarrollo y el aprendizaje.

Desafíos de la escuela: inclusión y alteridad.

Bibliografía:

- Baquero R. (1996), Vygotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires, Aique.
- Baquero, R. y Limón, M. (2001), Introducción a la psicología del aprendizaje escolar, Bernal, UNQ.
- 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.
- Fernández, A (2002) Poner en juego el saber. Nueva Visión. Buenos Aires
- Frigerio, G. Poggi, M., Korinfeld, D. (comps.) (1999), Construyendo un saber sobre el interior de la escuela, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.
- Hernández Rojas, G. (2002), Paradigmas en Psicología de la Educación, Buenos Aires, Paidós.
- Pozo, J. I. (1994), Teorías cognitivas del aprendizaje, Madrid, Morata.
- Pozo, Juan Ignacio (1996) Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza Editorial.
- Schlemenson, S. (1998), El aprendizaje: Un encuentro de sentidos, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ziporovich, Cecilia (2004) Comprender la complejidad del aprendizaje. Educando Ediciones Colección Universidad.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ 6.2.3.1 Educación y Tic

Formato: taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

El final del siglo XX y principio del siglo XXI han marcado el surgimiento de la “sociedad red” (Castells; 2001), que ha sido potenciada por un escenario digital, impregnado de herramientas que potencian la comunicación con otros a través de una gran diversidad de dispositivos; la posibilidad de compartir, producir y crear contenido. Se caracteriza por su **cambio constante**, su **complejidad**, su **conectividad ubicua** y el **acceso ilimitado** a abundante información y recursos. Como señala el autor se trata de una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de información, la generación del conocimiento y las tecnologías de la información.

La información ha cambiado y el número de posibilidades y oportunidades para el aprendizaje han aumentado exponencialmente. La tecnología, inserta en la práctica social, muestra horizontes en constante movimiento y la educación enfrenta una complejidad creciente. El contexto cultural ha facilitado esta participación, producción y distribución de la información a escalas nunca antes experimentadas. Desde una perspectiva sociocultural, pensar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), implica concebirlas como producción cultural, que interpela el sistema de valores, creencias y formas de construir una sociedad. De esta manera, surgen nuevos contextos para la participación y la conexión de cada ciudadano de esta sociedad y el mundo -en su dimensión espacio-temporal- se experimenta de manera diferente. Así, las TIC se incorporan a nuestras vidas, no sólo materialmente, sino mediante modos de operarlas, contextos y prácticas de uso, pensamientos y formas de nombrarlas que se van asimilando a la vida cotidiana y que construyen la forma y el sentido con que las pensamos. En definitiva, plantean nuevas maneras de conocernos, vincularnos, comunicarnos, constituirnos y definirnos como sujetos sociales.

Estos cambios producen, de alguna u otra manera, “tensiones” en el sistema educativo, en los modos de interacción y en la construcción y circulación de conocimientos. Hoy las TIC juegan un papel preponderante en la vida cotidiana de la mayoría de los agentes sociales. Específicamente, las TIC han producido un avance tecnológico contundente y profundo al interior de las sociedades en los últimos tiempos. Las tecnologías digitales forman parte de un nuevo paradigma que cambia las prácticas sociales y, de forma especial, las educativas. Proponen una nueva ecología comunicativa, que de alguna u otra manera dialoga con las prácticas escolares; la escuela se encuentra inserta en un contexto cambiante, que “exige” nuevas respuestas y alternativas por parte de la institución escolar.

Desde este espacio se busca que los estudiantes de la formación adquieran herramientas teóricas y prácticas que favorezcan una mirada crítica respecto al uso social, cultural y educativo de las TIC. Los ejes y contenidos seleccionados les permitirán construir conceptualizaciones que serán recuperadas, resignificadas y complejizadas – tenderán puentes - en otros espacios curriculares. De esta manera se promoverá la concepción de las TIC como formas culturales, como espacios en los cuales no sólo circula información, sino también las distintas dimensiones que posibilitan la configuración de la subjetividad y la construcción de conocimientos.

Ejes de contenidos. Descriptores:

La hibridación como marca de época: Las tecnologías y la sociedad actual: cambios tecnológicos, sociales y culturales. La sociedad red creadora de conocimientos y saberes compartidos.

La construcción de nuevas subjetividades: Transformaciones en los modos de ser y estar en el mundo ante el nuevo ecosistema educativo. Identidad digital.

Espacios públicos, sociales y educativos en la red: nuevas formas de educación. La inclusión de tecnologías en la escuela: debates conceptuales actuales. Los nuevos escenarios educativos. Políticas de inclusión de tecnologías. Innovación y Tecnología: prácticas innovadoras e incorporación de las TIC en los procesos de enseñar y aprender.

Bibliografía:

Area Moreira, M. y Ribeiro Pessoa, M.T. (2012), "De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0", Revista *Comunicar* N°38.

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

Burbules, N. (2014) Los significados de "aprendizaje ubicuo", Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-7, Universidad de Arizona, Estados Unidos.

Castañeda, Linda; Camacho, Mar (2012) "Desvelando nuestra identidad digital". El profesional de la información, julio-agosto, v. 21, n. 4, pp. 354-360.

Castells, M. (2001). "Internet y la sociedad red". La Factoría, 14,15.

Dussel, I. (2010) Aprender y enseñar en la cultura digital. Bs.As. Santillana

Montes, N. (2017) Educación y TIC. De las políticas a las aulas. Buenos Aires. Eudeba.

Pérez Gómez, A. (2012) Educarse en la era digital. España. Ediciones Morata.

Serres, Michel (2013). Pulgarcita. Traducción de Vera Waskman. México. FCE.

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

▪ **6.2.3.2 Historia y política de la educación argentina**

Formato: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs.

Total de horas: 64 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

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

Esta unidad curricular brinda la posibilidad de reflexionar desde las perspectivas histórica y política la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Relacionando los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina en el contexto Latinoamericano. Analiza los aspectos nodales del proceso de configuración del espacio ideológico educativo, los discursos pedagógicos, las ideas e intereses en pugna en el escenario político y en los imaginarios sociales; advirtiendo la función social de la educación en distintos momentos históricos para saber qué cambiar, por qué hacerlo y cómo, de acuerdo con las actuales problemáticas formativas.

Esta asignatura-taller no es la sumatoria de dos campos disciplinares distintos, lo que implica construir el objeto de enseñanza de la misma integrando dos objetos disciplinares diferentes, el de la política y el de la historia; en este sentido es necesario construir ejes que problematicen los procesos educativos y pedagógicos argentinos en el contexto latinoamericano, desde la categoría de imaginario pedagógico⁶⁶ a partir de la cual se organiza la propuesta de los ejes de contenidos.

Establece una correspondencia entre pasado y presente construyendo críticamente la dimensión histórica y política 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 hegemonías.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Del escenario de la fundación al imaginario normalista (mediados del s XIX -primeras décadas del s.XX). La situación educativa previa a la consolidación del Estado nacional.

Conformación del estado nacional moderno. Organización del sistema educativo argentino: debates en la segunda mitad del siglo XIX. Normalismo. Higienismo. El positivismo y su traducción educativa. La “escuela tradicional”. Disputas entre liberales y conservadores. El debate por la laicidad. El congreso pedagógico y la ley 1420. La educación en los territorios nacionales.

El imaginario espiritualista (primeras décadas del s.XX)

El imaginario pedagógico espiritualista. El reduccionismo filosófico y la educación integral. La escuela nueva.

⁶⁶ “Por “imaginario pedagógico” entendemos el registro cuya función es delimitar sus reglas, establecer las imágenes que articulan lo pedagógico y otorgarle una fantasía de coherencia y completitud. Por eso, los imaginarios recrean el pasado, justifican el presente y proyectan un futuro ideal. De esta forma, no sólo ofrecen una comprensión de la realidad sino también cursos de acción a seguir (Baczko, 1991)”(INFED (2007) Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación argentina.)

Escuela y trabajo. La escuela y la formación para el trabajo. Los inicios del gremialismo docente. Movimiento obrero y su relación con las diferentes corrientes pedagógicas: socialistas y anarquistas. Proyecto educativo peronista. La educación en el proceso de provincialización

El imaginario desarrollista (primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX)

El agotamiento del modelo fundacional. Las respuestas: modernización incluyente, modernización excluyente y defensa del canon fundacional.

El imaginario pedagógico desarrollista: Organismos Internacionales, tecnocracia, reduccionismo economicista y neo-conductismo.

Los proyectos educativos represivos. Terrorismo de estado y educación

El imaginario neoliberal (últimas décadas del s. XX y comienzos del s. XXI)

La reforma educativa en la provincia de Río Negro inicial, primaria, secundaria y formación docente: ley 2288/88. Neoliberalismo y educación. El modelo empresarial. El nuevo glosario pedagógico. La reforma educativa de los 90 y la descentralización educativa. Debates y desafíos actuales. Escenario educativo provincial. Leyes educativas: ley de educación nacional Nº 26.206. Ley de educación sexual integral Nº 26.150, la implementación de la ESI como desafío político pedagógico en el sistema educativo. Ley orgánica de educación provincial Nº 4.819. Educación y género.

Bibliografía:

Ascolani, A. (2001): "La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional", en Revista Brasileira de História da Educação/ SBHE Nº 1, jan. / jun. 2001.

Baczko, B. (1991): Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas. Buenos Aires: Nueva Visión.

Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Bs.As. Miño y Dávila.

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

Chartier, A. M. (2008): "¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?", Anuario de Historia de la Educación Nº 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

Ginestet, M., Meschiany, T. y Paredes, L. (2007): Travesías historiográficas en la historia de la educación. Balances y perspectivas en panorámica. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (mimeo)

INFD (2007): Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en www.me.gov.ar/infod/documentos/lineamientos_curriculares.pdf

INFD (2010). Aportes para el desarrollo curricular. Historia y política de la educación www.me.gov.ar/infod/documentos/desarrollo_curriculares.pdf

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

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

Teobaldo, M. (dir.), García, A. (coord.) (2000), Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957, Rosario, Santa Fe, Arca Sur.

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ 6.2.4.1 Derechos humanos, ciudadanías y perspectiva de género

Formato: seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 48 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular:

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

La finalidad de esta unidad curricular es recuperar lo trabajado en el CFG en los tres primeros años de la formación, con respecto a las perspectivas en las que se enmarca este diseño curricular, para conceptualizarlas y resignificarlas.

La reflexión teórica en torno a los derechos humanos desde su dimensión normativa y como praxis que atraviesa las relaciones pedagógicas, en la construcción de una sociedad cada vez más democrática e inclusiva. En este sentido abordar la ciudadanía, en la formación docente desde una perspectiva ampliada, que excede la dimensión normativa, explicándose como un conjunto de prácticas construidas socio-históricamente, definiendo a los y las sujetos como integrantes de la sociedad, en relación con otros/as sujetos y con el estado.

La deconstrucción de las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, focalizando la relación escuela, género y sexualidad para desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo presente en los discursos, las prácticas y el currículo escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control.

La educación sexual integral no es exclusividad de la familia, atañe también a las escuelas; la interacción en espacios sociales diferentes, las relaciones interpersonales, la mención u omisión de temas vinculados a la sexualidad, están formando en cada uno/a y permanentemente la sexualidad.

La formación de los/as futuros/as y actuales profesores/as requiere pensar que el aprendizaje en este campo es también un *desaprendizaje*; de mandatos, de estereotipos y de tabúes, para hacer uso del pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Perspectivas acerca de la educación en derechos humanos. Los derechos humanos como el resultado histórico de luchas sociales. Dimensiones normativa y filosófica de los derechos humanos. El posicionamiento ético-político docente en la educación en y para los derechos humanos. Las instituciones educativas como escenarios de protección de derechos.

Debates y perspectivas sobre las ciudadanías. Ciudadanía como concepto complejo: perspectiva histórica y concepciones actuales. La relación ciudadanía estado, en los distintos proyectos históricos. Subjetividad y ciudadanías. Ciudadanía plena.

La perspectiva de género. ¿Qué significa asumir una perspectiva de género en la formación docente? La categoría géneros como construcción social, histórica y subjetiva. La sexualidad como concepto complejo y sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, jurídica, ética y política. Cuerpos, identidades y expresiones. Lo personal es político. Lo público y lo privado. Sentidos y significados de la ESI.

Bibliografía:

- Alonso, G.; Herczeg, G.; Lorenzi, B.; Zurbriggen, R. (2006) "Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural" en *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular, Pañuelos en Rebeldía* (2007), pp.107-128. Buenos Aires, Editorial El colectivo.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Hunt, Lynn (2010). *La invención de los derechos humanos*. Buenos Aires, Tusquets.
- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona, Paidós.
- Leiras, Marcelo (1994): *Los derechos del niño en la escuela*. Buenos Aires, Unicef Argentina.
- Magendzo, Abraham (1996). "Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia" en *VV.AA.: Estudios Básicos de Derechos Humanos VI*. San José de Costa Rica, IIDH
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2019) *La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción*. En *Voces en el Fenix*. Revista año 9; N° 75 marzo 2019
- Morgade, G. Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Oraison, Mercedes (2005). "Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino" en su *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona, OEI-Octaedro.
- Siderac, Silvia (comp). *Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible*. Ediciones Amerindia
- Siede, Isabelino (2011). "Educar al ciudadano del siglo XXI" en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Año 4, N° 4, 4ª época.

6.3 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

Este diseño busca problematizar los sentidos del presente, de manera geopolíticamente situada, es decir, partir de experiencias de las y los sujetos en formación, de las problemáticas de su existencia (como contemplan los NAP de Filosofía) para convertirlas en problemas filosóficos y, a raíz de esa necesidad, recurrir a herramientas conceptuales de distintas teorías filosóficas que lleven a la producción colectiva de enunciados que den sentido a esas experiencias, las torne visibles y expresables. Esta forma de problematización, que podemos encontrar en filósofos/as europeos/as actuales, es también la forma en que las filosofías decoloniales y poscoloniales construyen sus planteos teóricos y acuñan conceptos territorializados. Por eso, cada año de la formación específica tiene como organizador un espacio anual con formato de taller-trabajo de campo (comunidades de indagación territorial).

Ahora bien, toda experiencia involucra una interrelación entre lo que sabemos, lo que hacemos o podemos hacer y lo que somos. Así, la noción de **experiencia** y esos **tres focos** estructuran los espacios de la formación específica a lo largo de los cuatro años de la carrera, de manera que en cada año se abordan:

- en 1º año, modos de **experiencia** en nuestras culturas y sus raíces en pueblos de nuestro territorio, así como de otras territorialidades, para hacerlos inteligibles y problematizar sus tensiones e interrelaciones;
- en 2º año, los **saberes**, las prácticas discursivas, las formas de producción y validación de verdades, las lógicas, los lenguajes y las formas de argumentación;

-en 3º año, las relaciones de **poder**, sus procedimientos y ejercicios en diversos modos de vida, la normatividad de nuestros comportamientos ético-políticos, y cómo operan en nuestras formas de enseñar;

-en 4º año, los procesos de **subjetivación** en tanto performativos, las relaciones de uno/a consigo mismo/a y con los demás, las corporalidades en sus dimensiones estéticas, éticas y políticas, con la intención de promover subjetividades-otras en la educación secundaria.

La filosofía siempre ha tematizado dichos focos bajo nombres como gnoseología, epistemología, lógica, filosofía práctica, ético-política, ontología, metafísica, antropología filosófica, etc. y, aunque algunos sistemas filosóficos han buscado integrarlos, a menudo los planes de estudios de las carreras de filosofía han tomado dichas disciplinas como separadas y en orientaciones diferentes. Este diseño propone tomar esos tres focos como organizadores didácticos y curriculares, poniendo énfasis en alguno de ellos en cada año, pero a la vez siempre interrelacionándolos de modo rizomático a lo largo de toda la carrera. Es decir, pensamos un diseño en el que es posible producir conexiones o encuentros entre sus diferentes partes, momentos o componentes.

Este enfoque posibilita producir y entender los conceptos en su historicidad, relacionalidad, multiplicidad, dinamicidad, territorialidad, para dar lugar a prácticas docentes interculturales, decoloniales y con perspectiva de género; una apertura hacia lo plural como reconocimiento y proyecto político.

Es en ese sentido también, que cada taller-trabajo de campo anual de problematización, se configurará en un entramado filosófico-didáctico, basado en la pedagogía de la pregunta, en tanto problematizadora y liberadora. De esta manera se irá concibiendo a lo largo del primer año la idea de territorialidad como un mundo que está siendo; en segundo año la problematización en el taller tomará aportes de los diferentes espacios curriculares en torno a la consideración de las palabras que nombran al mundo (quién las dice, cómo, para qué); en tercer año y considerando lo transitado en los anteriores, se profundizará en la complejidad de la lectura del mundo y de la responsabilidad social y ética en la participación política; por último, el taller de cuarto año, al centrar la mirada en las subjetividades, invita a la reflexión sobre uno/a mismo/a en relación al entorno y en cómo la educación puede cambiar a las personas para que éstas cambien al mundo.

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ 6.3.1.1 Filosofías de los pueblos de Latinoamérica

Formato: asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

En este espacio se pretende acceder a las experiencias actuales de los pueblos de lo que hoy es Latinoamérica (que ha tenido denominaciones como Abya Yala, Tawantinsuyo, entre otras) en

términos territoriales, comunitarios y colectivos. Partir en y desde un presente permite pensar propuestas tendientes a generar compromiso, entendimiento e involucramiento a partir de un proceso -anclado y situado- de reflexividad. Para esto, se focaliza en diversas experiencias que se fueron consolidando en la actualidad mediante estrategias como visibilización, lucha, colectivización, alianzas, revitalización, entre otras. Este ejercicio es posible desde la identificación de teorías que hagan inteligibles las experiencias, al mismo tiempo que permitan repensarlas y reformularlas en términos conceptuales. Esto último es lo que nos conduce a la actividad filosófica, al plano de consistencia conceptual, para construir posturas críticas y comprometidas ante la violación sistemática e histórica de los derechos indígenas, promoviendo la participación de los miembros de las comunidades y pueblos originarios.

El espacio sugiere así la apertura a las voces de las comunidades y a experiencias interculturales, como la participación en *trawun* u otras actividades comunitarias, que puedan ser problematizadas también en el taller-trabajo de campo *Territorialidad y sentidos del presente*, para construir posicionamientos frente a los cambios jurídicos y promover prácticas de inclusión de nuevos sujetos de derecho.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Nociones de experiencia y modos de ser/estar en el mundo: La categoría de pueblo. Procesos de transmisión y narración. Tensiones entre ancestralidad, esencialismos y proyectos. Experiencia como práctica intransferible y como práctica comunicable. El giro ontológico en antropología, conflictos y tensiones.

Experiencias de ser y estar en el mundo en diversos contextos territoriales e históricos: Saberes, territorialidad, construcción política, proyectos económicos, relaciones de saber-poder, procesos de construcción de subjetividades. "Buen vivir" o "Vivir bien". La experiencia a partir de la coautoría en el pueblo Qom. Kimün ka Rakizuam en el Pueblo Mapuche. Cosmologías de la Amazonía. Relaciones entre saber-poder en el Mundo Andino. Formas otras de construcción política, la vida a través de la enunciación de principios en el Zapatismo.

Los pueblos en su vinculación con el Estado: Invisibilización de los pueblos originarios en la narrativa histórica construida desde el poder del estado. Recuperación territorial. Reconocimiento de los derechos para los pueblos indígenas. Medios de comunicación y acceso a la justicia. Prácticas educativas que promueven interculturalidad.

Bibliografía:

- Baronnet, Bruno. (2012). *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Bartolomé, Miguel. (2015). El regreso de la barbarie. Una crítica etnográfica a las ontologías "premodernas". *Trace* (México, DF), (67), 121-149. Recuperado en 31 de octubre de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-62862015000100006&lng=es&tlng=es.
- Becerra-Parra, Rodrigo y Llanquinao Llanquinao, Gabriel -eds.-. (2017). *Mapun Kimün: Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Santiago de Chile: Ocho libros editores.
- Benjamin, Walter. (1933, 1982). *Experiencia y pobreza*. Trad. de Jesús Aguirre. Madrid. Taurus.
- Briones, Claudia. (2014). "Navegando creativamente los mares del disenso para hacer otros compromisos epistemológicos y ontológicos". *Cuadernos de Antropología Social*, 40: 49-70. Buenos Aires, Argentina.
- Descola, Philippe (1998), "Las cosmologías de los pueblos de la Amazonia", *Zainak. Cuadernos de Antropología- Etnografía* 17, pp. 219-227. También en: Surrallés, Alexandre y García Hierro, Pedro (2004),

Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno, Copenhague, IWGIA Documento No. 39. Disponible en: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2014/05/Texto-1.pdf>

Dos Santos, Antonela y Tola, Florencia. (2016). ¿Ontologías como modelo, método o política? Debates contemporáneos en antropología. *Avá. Revista de Antropología*, núm. 29, diciembre, 2016, pp. 71-98. Universidad Nacional de Misiones. Misiones, Argentina.

Escobar, Arturo. (2014). "Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio"" en *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA. (Colección Pensamiento vivo).

Francia, Timoteo y Tola, Florencia. (2011). Reflexiones Dislocadas: pensamientos políticos y filosóficos qom. Buenos Aires: Asociación Civil Rumbo Sur. Facultad de Filosofía y Letras- UBA.

Gudynas, Eduardo. (2009). "Seis puntos clave en ambiente y desarrollo" en *El Buen Vivir. Una vía para el desarrollo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Mignolo, Walter (2002) "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En: Daniel Mato (coord.): *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela. pp: 201-212.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires: Tinta Limón.

▪ **6.3.1.2 Interculturalidad crítica**

Formato: asignatura/taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

El espacio propicia el reconocimiento de políticas culturales de la identidad y la diferencia, de relaciones de poder entre culturas y de la interculturalidad como apertura a la posibilidad de diversos proyectos identitarios, promoviendo la interacción y comunicación entre ellos, un proyecto común de convivencia, respeto y solidaridad, reposicionando aquellos que han sido históricamente subalternizados o tornados inviables.

Se hace necesario diferenciar el proyecto de interculturalidad crítica de políticas que proponen otras relaciones entre culturas (integracionismo, multiculturalismo, etc.), en tanto el activismo intercultural puede entenderse como práctica política de descolonización.

El espacio formativo debe abrir la idea de la educación intercultural como dirigida al conjunto social y no restringida a la escolarización exitosa de niñas y niños de grupos étnicos particulares - a menudo denominados minorías- en la búsqueda del pasaje de un estado monocultural a un estado que se reconozca y se realice como pluricultural. La interculturalidad crítica implica que los diseños curriculares pongan a disposición diversos repertorios culturales, valoraciones, lenguas, modos de expresión, tornando visibles y vivibles diversos modos de vida, y

replantando las relaciones sociales vigentes que articulan diferencia y desigualdad en perjuicio de distintos colectivos de identidad.

Dado que lo cultural no puede ser comprendido de manera aislada de sus condiciones materiales, se propicia la interculturalidad y la conformación de una subjetividad intercultural democrática como un reposicionamiento de los grupos considerados minoritarios ante el estado en múltiples ámbitos: prácticas institucionales, marcos normativos, derechos sobre el territorio y sobre los cuerpos, determinación, autonomía, revisando vínculos entre docentes y alumnos/as, entre docentes y familias, entre los propios adultos y con las instituciones sociales y comunitarias.

Estos contenidos irán en conjunción con los de Filosofías de los pueblos de Latinoamérica y van a ser problematizados en el taller-trabajo de campo *Territorialidad y sentidos del presente*.

Los ejes de contenidos propuestos son orientadores para la construcción del PCI, y se articulan con el resto de las unidades curriculares del año.

Ejes de contenidos. Descriptores:

La interculturalidad como espacio en disputa: Modelos en relación con la diferencia cultural: asimilacionismo, integracionismo, multiculturalismo, bilingüismo, interculturalidad, pluriversidad. Tensiones: interculturalidad funcional/interculturalidad crítica, para algunos/as/para todos/as, educación intercultural/proyecto político, interculturalidad/intraculturalidad, reconocimiento/redistribución. Dimensiones y transversalidad de la interculturalidad crítica: social, política, ética, jurídica, educativa, epistémica, en relación con la salud y el acceso a la tierra. Interculturalidad como política pública: tolerancia, hospitalidad. Niveles de análisis de la interculturalidad en educación: socio político contextuales (concepciones, marcos legales), institucionales (sistema educativo y curriculum), áulicas (dispositivos didácticos).

La construcción de la diferencia: Políticas de elaboración de identidades e identificaciones: nosotros/as y los/las otros/as. Etnocentrismos, sociocentrismos, androcenrismos, antropocentrismos, logocentrismos, falocentrismos. Culturas y conflictos: democracia, diversidad, desigualdad, incommensurabilidad, racismo, ciudadanía intercultural. Revisiones del mestizaje, la “raza cósmica”, el “crisol de razas”: hibridación, aculturación, transculturalidad, heterogeneidad, descolonización.

Prácticas pedagógicas en escenarios de conflictos: Marcos legales municipales, nacionales, provinciales, internacionales. Derechos instituidos e instituyentes. Activismos interculturales y contraculturales como prácticas políticas descolonizadoras. La escuela como campo de tensiones y disputas interculturales. Experiencias interculturales en la región. Programas de Educación Intercultural bilingüe y de Educación Autónoma: cuestionamientos y desafíos. Interculturalidad y estado: estados monoculturales, estados plurinacionales. Algunos desafíos actuales: la ampliación del debate, la investigación colaborativa, la filosofía intercultural para nuevas políticas educativas en América Latina.

Bibliografía:

- Alfaro, S., Ansión, J., Tubino, F. (eds.) (2008), Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arpini, A. (2009), "Justicia, diversidad, reconocimiento", en Erasmus. Revista para el diálogo intercultural, Río Cuarto, 57-98.
- Biagini, H. E. y Roig, A. (coord.) (2008), Diccionario del pensamiento alternativo, Buenos Aires: Biblos – UNLA.
- Briones, C. (2002). "Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación en Argentina". En Runa XXIII, 61-88.
- Candau, Vera M. (2010), "Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales", en Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2, pp. 343-352.
- Díaz, Raúl y Villarreal, Jorgelina. 2009, "Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino". En: Cuadernos Interculturales, Vol. 7, Núm. 13, pp. 15- 26, Universidad de Valparaíso, Chile.
- Foley, Douglas (2004) "El indígena silencioso como una producción cultural" En: Cuadernos de Antropología Social N° 19, FFyL, UBA.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2003a), Interculturalidad y filosofía en América Latina, Aachen, Wissenschaftsverlag Mainz. García Vázquez, Cristina (comp.), Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes, Bs.As., Prometeo.
- Mato, Daniel (coord.) (2015) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. EDUNTREF, Buenos Aires.
- Scherbosky, F. (2017). "Tolerancia, reconocimiento, hospitalidad: tensiones en torno a la desigualdad". Universitas Philosophica, 34(68), pp. 219-242, enero 2017. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia. ISSN 0120- 5323, ISSN en línea: 2346-2426, doi: 10.11144/Javeriana.uph34-68.trhd.
- Viaña, Jorge y otros (2009), Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate. La Paz. Instituto Internacional de Integración.
- Walsh, Catherine; García Linera, Alvaro y Mignolo, Walter (comps.) (2006), Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento, Buenos Aires, Ediciones Del Signo.

▪ 6.3.1.3 Filosofías antiguas y medievales europeas

Formato: asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Las numerosas culturas del mundo -todas ellas según parece- definen y enuncian en diferentes campos discursivos la inteligibilidad tanto del ser o de lo existente como de la relación entre sus componentes –múltiples-, en los que se incluyen los/las seres humanos/as como parte o condición de esas relaciones. Incluso, y para dar mayor apertura crítica, relaciones que pueden no ser de inteligibilidad. Así también las culturas del "Viejo Mundo" lo hacen y lo han hecho en este singular discurso filosófico llamado ontología o metafísica, que es también, persistentemente, actual, en la medida en que es herencia de los pueblos que hoy son europeos

(griegos, romanos, cristianos, celtas, hebreos, sajones, etc.). Este espacio propone fundamentalmente una problematización histórico-crítica de las discusiones sobre el ser que emergieron en contextos geopolíticos singulares de la antigüedad griega y medieval europea. Interesa por otro lado su correspondencia transversal con otros saberes y otros modos de ser propios de esa epocalidad, además de los efectos de sentido en lo actual. Esta genealogía requiere conocer también las divergencias intrínsecas que tuvieron en sí mismas las filosofías de la antigüedad y del medioevo, por lo cual, las nociones de “europeo” y de “occidental” deben ser cuestionadas o desmitificadas como origen único de la filosofía y eje unilineal progresivo de la razón.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Filosofías en la antigüedad griega: La “physis” o naturaleza y los orígenes de la filosofía en la Grecia Antigua. La cultura trágica: el tránsito del mito al logos. Los filósofos llamados presocráticos y el “Arche” o principio del ser. La polis y su “universo espiritual”. El giro socrático y los sofistas. La idea y el dualismo ontológico en Platón. La sustancia en Aristóteles y la filosofía primera. La praxis aristotélica de la ética y política. El helenismo y sus problematizaciones. Estoicos, epicúreos y grecorromanos. El derecho romano como uno de los pilares de la cultura occidental.

Filosofías en el medioevo: La filosofía árabe y judía en Europa: Avicena, Averroes y Maimónides. Filosofía de otros pueblos de la antigua Europa. Contenidos ontológicos de la tradición judeo cristiana. Discusiones sobre la relación fe y razón en la filosofía y la teología. Los padres de la iglesia católica y su continuidad medieval. Agustín de Hipona y la naturaleza del mundo. La teoría de la persona en Boecio. Tomás de Aquino y la filosofía o teología del ente. La escolástica, sus implicancias y oposiciones. La problemática de los universales. Guillermo de Ockham: el nominalismo y su influencia en la teoría política contemporánea. Las filosofías medievales divergentes del canon.

Sus influencias en Latinoamérica: La escolástica en Latinoamérica y la teología de la liberación. Geopolítica y críticas al concepto de Europa: el mito del origen europeo de la filosofía.

Bibliografía:

- Aristóteles. (1994). Metafísica. Introducción, traducción y notas a cargo de Tomás CALVO MARTÍNEZ. Madrid.
- Aristóteles. (1995) Ética Nicomáquea. Ética Eudemia. Introducción a cargo de E. Lledó Iñigo. Traducción y notas a cargo de Julio Pallí Bonet. Gredos, Madrid.
- Castro, Edgardo. (2014). Introducción a Foucault. "El poder pastoral y el dispositivo de la confesión" (pp. 120-131) Bs. As.: Siglo XXI
- Gilson, Etienne. (1954) La metamorfosis de la ciudad de Dios. Bs. As. Troquel, GILSON, Etienne. (1978), El tomismo. Pamplona: Eunsas.
- Mondolfo, Rodolfo (1980), El pensamiento antiguo, Tomos I y II, Bs. As., Losada.
- Nietzsche, F. (1997) El Nacimiento de la tragedia. Alianza: Madrid, 16ª edición
- Parménides. (1985) Sobre la Naturaleza. Traducción y comentario a cargo de GÓMEZ LOBO, Alfonso. Buenos Aires: Ed. Charcas
- Platón, (1987) Critón, Introducción, traducción y notas de C. Eggers Lan, Eudeba, Buenos Aires
- Platón. (1969) República, EUDEBA, Buenos Aires. Traducción de Antonio Camarero. Estudio Premilitar y notas de Luis Farré.
- San Agustín. (1991). Confesiones. Madrid, BAC.

San Anselmo, (1945). Proslogion, “Proemio”, La razón y la fe, trad., intr., y notas de R.P. Labrousse, La Plata- Buenos Aires, Yerba Buena.

Santo Tomás de Aquino (1964), Suma Teológica, Madrid, BAC, tomo I

▪ **6.3.1.4 Territorialidad y sentidos del presente**

Formato: Taller / Trabajo de campo.

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1er año

Cantidad de horas semanales: 3hs reloj.

Total de horas: 96 hs reloj

Responsables de la coordinación:

Problemáticas filosóficas (de la formación general), Interculturalidad crítica, filosofías de los pueblos de América, filosofías antiguas y medievales europeas, profesor/a de prácticas docentes.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Los talleres-trabajo de campo anuales son espacios de problematización que dan lugar a una construcción colectiva de saberes y posicionamientos situados geopolíticamente, integrando de manera interdisciplinaria abordajes de cada espacio curricular del campo de la formación específica, con aportes del campo de la formación general y en estrecha relación con la curiosidad epistemológica que se va despertando a lo largo del desarrollo del campo de la práctica⁶⁷. Así, estos talleres, requieren de modo indispensable la colaboración de los espacios de la formación específica del respectivo año, así como uno del campo de la Formación General y del Taller de Prácticas Docentes I.

Estos talleres-trabajo de campo responden a la lógica curricular de ir tejiendo comprensiones críticas, interculturales y decoloniales de la experiencia. La actividad filosófica consiste en producir conceptos, que pueden provenir de un problema que se impone a los/las sujetos, los confronta y los obliga a pensar.

Las experiencias para constituirse como tales requieren ser narradas. El relato de la propia vida se entreteje con el repertorio social y cultural que, a la vez que les da inteligibilidad, a veces la obtura.

Estos espacios son una invitación a momentos de compartir las experiencias –eso que nos pasa-, construir colectivamente problemáticas a investigar, desde una pedagogía de la pregunta y de una lectura del mundo que está siendo, con la posibilidad de realizar vivencias en territorio, analizarlas con herramientas conceptuales desarrolladas en los diversos espacios de la formación y dar lugar a momentos de proyección y construcciones performativas. Se ensayará

⁶⁷ “En tanto taller-trabajo de campo en este espacio curricular se plantean trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados permitiendo la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en {ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos” (Res. 24/07, pag. 50).

así, al mismo tiempo, entre docentes y estudiantes, una posible didáctica de la filosofía creativa y edificante para la enseñanza secundaria.

Pensar esa singularidad que nos constituye implica pensar desde nuestro cuerpo-territorio, dado que no existe el pensar sin el suelo. El territorio se vuelve entorno propio de vida como producto del trabajo, de esa relación pragmática entre población y espacio geográfico que se entabla en la gestión de la vida. No hay territorio sin sujeto político que lo designe y lo apropie mediante el trabajo, en un intercambio de flujos energéticos que es una relación inseparablemente material y simbólica a la vez. Cuerpos y territorios se co-constituyen, a través del trabajo y los alimentos, a través del lenguaje y los saberes, del entramado población-cultura-economía. Por esto, este taller-trabajo de campo de primer año requiere una co-construcción con los espacios de *Interculturalidad crítica*, *Filosofías de los pueblos de Latinoamérica* y *Filosofías antiguas y medievales europeas*, de la Formación Específica, *Problemáticas Filosóficas* de la Formación General y *Práctica Docente I*.

Los contenidos propuestos son orientativos para la construcción del PCI y se articulan con los contenidos de las unidades curriculares del año del CFE

Ejes de contenidos. Descriptores:

Nociones de experiencia y sentido: Pasión, afectividad, narración. Colonización del tiempo y del espacio. Destrucción de la experiencia y luchas por la significación. Tensiones entre cosmovisiones diferentes. Acontecimiento, singularidad, irrupción, alteridad. Sentipensar y reflexión: límites y posibilidades.

Dimensiones geopolíticas e históricas: Tensión entre geopolítica-geocultura. El ser y el estar como horizontes diferentes para definir una cultura. Territorio, ecología y producción de la vida. Denominaciones del territorio (Tawantinsuyo, Abya Yala, Pachamama, Wallmapu, etc.). Cuerpo-territorio y comunidad en las trayectorias y proyectos históricos y políticos de los pueblos. Escisión cuerpo/territorio en la lógica de la colonialidad. Extractivismo, apropiación y disputas de espacios, estrategias territoriales desde lógicas comunitarias, mercantilistas y otras. La Patria Grande y la experiencia de la periferia. La conquista de la Patagonia y la concentración de la propiedad de la tierra. Desarraigo, diáspora, migraciones.

Subjetividades territoriales: Pasiones y narrativas territoriales: establecidos, forasteros, ocupantes. Campo y ciudad; centro y periferia; barrios, villas, countries, juntas vecinales, consorcios; gremios, corporaciones, cooperativas, cámaras, colegios de profesionales; colectividades, colectivos, iglesias, clubes, redes sociales territoriales y digitales. Participación en culturas infantiles, juveniles y adultas en espacios públicos y privados.

Potencialidad de la experiencia en el campo educativo: La pedagogía de hacer preguntas. Educación como problematización. Lectura del mundo. Sujetos de la historia. Estar siendo en el mundo. Educación y filosofía: enseñar a preguntar. Diálogo desde la experiencia con el otro. La palabra y la escucha.

Bibliografía:

Bayer, Osvaldo y Lenton, Diana (2010), *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*, Bs As, Ediciones El Tugurio.

Escobar, Arturo. 2010. *Territorios de diferencia: lugar, movimiento, vida, redes*. Departamento de Antropología. Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill. Envió Editores.

Foucault, M. (1967), *Los espacios otros (heterotopías)* conferencia «Des espaces autres», conferencia, Traducción al español por Luis Gayo Pérez Bueno, publicada en revista Astrágalo, n° 7, septiembre de 1997.

Freire, Mariel (2005), "El paraje Pichileufu, una mirada geográfica" en Rev. *Pueblos y Fronteras de la Patagonia Argentina*, setiembre 2005, año 6/Nº6.

García Alonso, M. (2014). "Los territorios de los otros: memoria y heterotopía". *Cuicuilco*, vol. 21, núm. 61, septiembre-diciembre, Escuela Nacional de Antropología e Historia. 333-352. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35135452015>.

Golluscio, L (2006), *El Pueblo Mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Bs. As. Biblos.

Kusch, Rodolfo (1976), *Geocultura del hombre americano*, Bs.As., Fernando García Cambeiro.

Machado Aráoz, Horacio (2014), "Territorios y cuerpos en disputa: extractivismo minero y ecología política de las emociones", en *Intersticios* Vol. 8, 1.

Marín, Gustavo y otros (2016). "Una experiencia de trabajo intercultural en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue, Río Negro, Argentina". Ponencia presentada en el Segundo Congreso Internacional *Los Pueblos indígenas de América Latina, siglos XIX-XXI. Avances, perspectivas y retos*. CIPIAL. Fac. de Cs. Hum., UNLPam.

Cañumil, Pablo y Ramos, Ana. (2016). "Algunas reflexiones sobre los procesos de formación de lof" en *Dinámicas políticas e identitarias de pueblos indígenas: pertenencias, límites y fronteras*. Berlín: Estudios Indiana de la editorial Gebr. Mann Verlag.

Espacio de articulación mapuche y construcción política (2015). *Tayin Nor Zungun Miawal*. EditorialMunicipal Bariloche.

Segato, Rita (2002), "Identidades políticas y alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global", RUNA XXIII, Nº1, pp. 239-275, disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/1304/1257>

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ 6.3.2.1 Epistemologías de los saberes en la modernidad/colonialidad

Formato: asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Este espacio contribuye al abordaje del eje del saber, los discursos y las verdades en sus diversos contextos o prácticas de producción y validación. Toma en cuenta los contenidos de las llamadas gnoseología, epistemología o teorías del conocimiento en sus variaciones anglosajonas o continentales europeas que habitualmente hacen foco en una particular forma de producción de conocimiento, que es el conocimiento científico y que, siguiendo el paradigma de saber de la modernidad eurocentrada, identifica conocimiento con conocimiento científico, descalificando otros saberes. Sin embargo, este espacio, concomitantemente y de modo tensionado, abre también a la consideración de diversas formas de construcción de saberes y conocimientos, producidos en plurales juegos de lenguaje y modos de vida del mundo, en particular los latinoamericanos o del sur. Contribuye así a producir una ecología de saberes, a una crítica al

eurocentrismo y a la colonialidad del saber, dando lugar a un reposicionamiento de los saberes que han sido descalificados, revalorizando saberes corporizados, los saberes-Otros.

Esta propuesta tiene alta relevancia para la formación filosófica del profesorado en tanto que despliega los desarrollos de la comúnmente llamada Filosofía Moderna europea, que clásicamente cubría desde Descartes hasta Nietzsche llegando a su discutido umbral con la Postmodernidad o Contemporaneidad. Tiene, entonces, la finalidad de proveer orientaciones y clivajes concretos a la formación del profesorado cubriendo una época de voluminosa producción, inabordable en detalle y en totalidad por su infinitud, pero, sin embargo, ineludible para toda comprensión de las filosofías actuales y de las posibles. En esta formación, lo que habitualmente se abordaba de un modo cerrado, autista y tautológico en cierto sentido, es ahora tensionado con los saberes que acontecen en mundos-Otros, para proveer a los y las profesores/as de filosofía de herramientas más acordes con las experiencias de las subjetividades dadas en nuestras regiones. Con esta reconfiguración se busca proveer al taller-trabajo de campo *Prácticas de construcción de verdades y sentidos*, de recursos teóricos y conceptuales sobre la práctica y el sentido del saber que epocalmente nos precede y constituye.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Prácticas de producción y validación de saberes: Producción, distribución, circulación, consumo y descarte de saberes. Los/las sujetos y su voluntad de saber. El problema de la verdad. Conocimiento, transmisión cultural y educación.

El conocimiento moderno eurocéntrico: Fundamentación del conocimiento científico: racionalismo-empirismo, escepticismo, iluminismo, idealismo trascendental, positivismo y neopositivismo. Ciencias fácticas y formales. Particularidades del conocimiento en las ciencias humanas y sociales. Tensión libertad-autonomía de la razón teórica en la/el sujeto moderno/a.

Visiones críticas intraeuropeas al concepto moderno de conocimiento: crisis de la razón moderna; los “maestros de la sospecha”; hermenéutica y teoría crítica; fenomenología: corporalidad y percepción; visiones críticas de la “tradición heredada” en filosofía de la ciencia.

Críticas al eurocentrismo desde la periferia: geopolítica del conocimiento, colonialidad del saber, estudios poscoloniales y de la subalternidad, saberes de abajo, epistemologías feministas. Epistemologías en Latinoamérica. Epistemologías del Sur.

Bibliografía:

- Bidaseca, Karina (ed.). 2015. *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África y Oriente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Canales Tapia, P. y Rea Campos, C. (eds.) (2013), *Claro de Luz. Descolonización e “Interculturalidades indígenas” en Abya Yala, siglos XX-XXI*. Santiago de Chile: Ediciones IDEA-USACH.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (comps.). 2007. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre.
- Descartes, René (1637), *Discurso del método*, Bs.As., Hyspamérica, 1984.
- De Sousa Santos, Boaventura (2009), *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*, Siglo XXI/Clacso.
- Díaz, Esther y Mario Heler (1990), *Hacia una visión crítica de la ciencia*, Buenos Aires, Biblos.
- Gadamer, Hans Georg (1960, ampl. 1986), *Verdad y método*, Fundamentos de una hermenéutica filosófica, Salamanca, Sígueme, 1992.
- Heidegger, M. (1938), “La época de la imagen del mundo”, en *Caminos de bosque*, versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte, Madrid, Alianza, 1996.

Adorno, Theodor y Max Horkheimer (1947), *Dialéctica del Iluminismo*, trad. H.A. Murena, Bs. As., Sudamericana, 1988.

Kant, Immanuel (1781), *Crítica de la Razón Pura*, México, Porrúa, 1972.

Mignolo, Walter (2003). *Historias locales, diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires: Tinta Limón.

▪ **6.3.2.2 Sujetos /as de la educación secundaria**

Formato: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Las consideraciones y desarrollos teóricos referidos a los/las sujetos de la educación deben ser abordados en profundidad en la formación inicial de las/los docentes de educación secundaria. Se considera ineludible la inclusión de una unidad curricular específica, centrada en la problemática de las/ los sujetos de la educación secundaria.

Pensar la/al sujeto de la educación implica poder situar su constitución y las características de las relaciones intersubjetivas que la/lo determinan; haciendo hincapié en la/el sujeto del aprendizaje, la implicancia de los procesos de escolarización en la subjetividad, los condicionamientos de su definición y las problemáticas relacionadas entre los escenarios educativos, las adolescencias, juventudes y adultos/as. Reconocer la diversidad de contextos culturales donde se constituye el/la sujeto y la historia de sus experiencias formativas y sus relaciones productoras de subjetividad.

Comprender las culturas juveniles y de los y las adultos/as desde una perspectiva relacional y plural a partir de categorías como género, clase, etnicidad, identidad, localización, a través del análisis de las posiciones de sujeto. Analizar las relaciones entre las culturas juveniles, y de adultas y adultos, los aprendizajes y las instituciones escolares, como procesos complejos, con el propósito de construir propuestas superadoras respecto a los sentidos y la cotidianidad de la cultura escolar contemporánea.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Sujetos/as de educación, cultura y aprendizaje. Concepciones, relaciones y desafíos. Perspectiva histórica y panorama actual. Trayectoria escolar.

Estado, sujeto/a social y sujeto educativo. Orden económico-cultural de producción de cultura. Producción y construcción de significados de las/los sujetos. Sujetos y géneros. Las juventudes como problema ético, político y estético.

Identidades y culturas juveniles. Caracterización de las adolescencias, subjetividades como construcciones socio- culturales. Procesos y conflictos. Equilibrio y desequilibrio generacional. Un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones. Adolescencias, subjetividades y escuela secundaria.

Identidades y culturas adultas: El aprendizaje en el/la adulto/a. Saberes previos. Teorías iniciales. Identidad de los/as sujetos, diversidad y complejidad: trayectorias sociales y culturales.

Bibliografía:

- Bordieu, P. (2002), "La juventud no es más que una palabra", en: *Sociología y cultura*, México, Grijalba/Conaculta.
- Frigerio G. Y Diker G. (2003), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Elías, N. (1999), *La civilización de los padres*, Bogotá, Editorial Norma.
- Kaplan, C. (2007), *Violencias en plural* (Sociología de las violencias en la escuela), Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. (2016) *Adolescentes y adultos en la escuela*. CABA. Paidós
- Krischesky, M. (comp.) (2005), *Adolescentes e Inclusión Educativa*, Buenos Aires, Noveduc/OEI/UNICEF/SES.
- 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.
- Nievas, F. (1999), *El control social de los cuerpos*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires.
- 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.
- Tedesco, J. C. (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (2000), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Editorial Losada.

▪ **6.3.2.3 Filosofías del lenguaje y la argumentación**

Formato: asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

La filosofía contemporánea europea y norteamericana desde aproximadamente el siglo XIX atraviesa una transformación radical, denominada comúnmente como *giro lingüístico*. Esto supone una revisión de la historia de la filosofía desde este nuevo horizonte teórico, como la articulación de nuevas problemáticas o preguntas filosóficas, tales como la historicidad de la comprensión del sentido o la posibilidad del diálogo intercultural, cuestiones que atañen a aspectos tanto teóricos-cognoscitivos como a prácticos (ético-políticos). Una formación orientada a la problematización de enfoques epistémicos eurocentrados, a la recuperación de saberes ancestrales y a la articulación o diálogo entre tradiciones y culturas, no puede obviar un análisis significativo de la relación lenguaje- realidad y lenguaje-pensamiento. Si el lenguaje es entendido no como un "instrumento" sino como una configuración de sentido que abre un mundo, entonces el estudio de esa "aperturidad", de la validación o estatuto epistémico de las imágenes del mundo y la comunicación entre "lenguajes" o culturas, debe ser un aspecto prioritario en la formación de profesores/as de esta disciplina.

Se hace necesario, entonces, abordar dicho giro lingüístico, discusión acerca de los fundamentos del lenguaje que, además, ha dado lugar a las principales discusiones teóricas y políticas desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales pueden ser analizadas en sus tres variantes o tradiciones: una tradición semiológica (que a partir de Saussure influye en gran parte de la lingüística, el psicoanálisis y el estructuralismo y post-estructuralismo), una tradición semiótico- pragmática (que a partir de Peirce influye en el pragmatismo norteamericano, en la filosofía del lenguaje ordinario y la teoría de los actos de habla), y una tradición hermenéutica (que a partir de Dilthey y Heidegger, influye en la hermenéutica contemporánea de Gadamer, Ricoeur, Vattimo, entre muchos otros).

Otro eje apunta al estudio específico de la argumentación. Para ello se propone un estudio de, en primer lugar, la teoría de los actos de habla y, en segundo lugar, la teoría de la argumentación. La teoría de los actos de habla se ocupa del uso comunicativo del lenguaje, esto es, de su doble estructura proposicional y performativa. La teoría de la argumentación se ocupa de un tipo especial de acto de habla, que es el acto de habla argumentativo. Se trata de un campo de estudios vinculado sobre todo a la comunicación humana y a la posibilidad de entendernos y llegar a acuerdos razonables, en función de los contextos y los argumentos disponibles.

Eje de contenidos. Descriptores:

Bases filosóficas de la comprensión del lenguaje: semiótica y semiología. Signo lingüístico. Función sémica y comunicación. Sincronía y diacronía. Sintagma y paradigma. Los discursos sociales. Lingüística y estructuralismo. Hermenéutica. Lenguaje como apertura de mundo. El problema de la recepción: comprensión, interpretación, traducción. Lenguaje y diálogo. El mundo del texto. El problema de la escritura. Pragmatismo. Tridimensionalidad del signo. Tipos de signos. Semiótica y conocimiento. El lenguaje natural. Significado como uso. Formas de vida y parecidos de familia. Imposibilidad del lenguaje privado

Aspectos teórico-prácticos de la argumentación: Teoría de los actos de habla. Actos locutivo, ilocutivo, perlocutivo. Un tipo de acto de habla: la promesa. Tipos de actos de habla: el problema de la clasificación. El principio de expresabilidad. Performatividad del lenguaje.

Teoría de la argumentación. Campos de estudio de la argumentación. Argumentación y retórica. Relevancia y razonabilidad. Discusión crítica. Reglas de la argumentación: el problema de su estatuto ontológico. Tipos de reglas.

Bibliografía:

- Apel, K.-O. (2009), *Semiótica filosófica*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Austin, J. L. (2006), *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*, 2ª ed., Buenos Aires: Paidós.
- Corredor, C. (1999), *Filosofía del lenguaje. Una aproximación a las teorías del significado del siglo XX*, Madrid: Visor.
- Ferraris, M. (2002). *Historia de la hermenéutica*, México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1999), *Verdad y método*, 8ª ed., Salamanca: Sígueme.
- Habermas, J. (2010), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Trotta.
- Humboldt, Wilhelm v. (1990 [1835]), *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, Barcelona, Anthropos.
- Jakobson, Roman, "Lingüística y poética" (1995 [1960]), en *Ensayos de lingüística general*, Barcelona.
- Marafioti, R. (2010), *Charles S. Peirce: el éxtasis de los signos*, Buenos Aires: Biblos.
- Parret, H. (1993), *Semiótica y pragmática*, Buenos Aires: EDICIAL.
- Searle, John (1980), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

Van Eemeren, F. (2011), Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmatológica, Buenos Aires, Biblos.

▪ **6.3.2.4 Mapuzungun y pensamiento mapuche**

Formato: seminario/taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

El seminario-taller propone aportar elementos de una segunda lengua tipológicamente distinta al español que permita reconocer otros saberes producidos en esta región y, a la vez, favorecer el mantenimiento del Mapuzungun en tanto lengua en peligro que forma parte de la diversidad lingüístico-cultural. Los objetivos propuestos apuntan a aportar conocimiento desde la reflexión metalingüística y metacomunicativa sobre géneros discursivos y recursos léxico- gramaticales propios de esta lengua. Específicamente, se buscará a) identificar las características tipológicas del mapuzungun y la construcción de cláusulas simples como forma de acercamiento a la construcción del pensamiento de la sociedad mapuche; b) conocer aspectos del arte verbal en mapuzungun y su pertinencia a prácticas políticas y culturales, así como sus usos sociales, en los procesos de socialización y comunalización; y finalmente c) analizar la construcción de saberes culturales mapuche desde una perspectiva crítica al proceso colonizador. De esta manera se espera, por un lado, contribuir al conocimiento tipológico, discursivo y de contacto de la lengua Mapuzungun. Por otro lado, el seminario-taller propone contribuir a la formación de las/los futuros/as profesionales, desde el análisis de una lengua situada en su territorio de habla y de origen, a partir de abordar temas relativos a la relación entre sujeto-territorio y generación de conocimiento. Asimismo, se busca revertir los prejuicios negativos que se han instalado en los circuitos educativos y que favorecieron la ruptura de la transmisión de esta lengua desde el conocimiento lingüístico- cultural en el contexto en el que participan las/los estudiantes.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

El mapuzungun, lengua preexistente. Variaciones del mapuzungun y su relación con el ordenamiento territorial mapuche. Características tipológicas del mapuzungun. Orden de los elementos en la frase nominal. Clases léxicas y gramaticales simples en el sintagma nominal. Concepto de persona, de género, número y tiempo. El pasado y el futuro.

Az Mapu y mapuche kimün. Medidas de tiempo y categorías de espacio. La construcción de nociones de sujeto (*che*). El bienestar y la enfermedad en la sociedad mapuche. *Küme felen, az mogen y nor mogen*. Organización mapuche y roles sociales.

Modos de socialización mapuche. Relación entre sujeto, territorio y trayectorias sociales. El *pentukuwün* como discurso comunalizador mapuche. *Koyaqtun* y *wewpitun*: tipos discursivos para la construcción de roles y poder en la sociedad mapuche.

La construcción de historia mapuche. Evidencialidad. Referencia pronominal agente y paciente. Arte verbal: *ngütramypiam*, frente al régimen de historicidad del estado-nación. Lecturas en torno a la noción de verdad, veracidad y mito. Genocidio, secretos y silencio.

La mirada decolonizadora. Transmisión del kimün en espacios propios de socialización. Interacción entre la oralidad y la escritura en la transmisión de la lengua. Experiencias de enseñanza y aprendizaje contemporáneas de la lengua mapuzungun en contextos de revitalización. Aportes desde enfoques descolonizadores y mapuche. Diferentes concepciones de interculturalidad.

Bibliografía:

Antileo Baeza, Enrique, Luis Cárcamo Huechante, Margarita Calfio Montalva y Herson Huinca Piutrin y otros (eds.). (2015). *Awükan ka kuxankan zugu wajmapu mew*, Violencia coloniales en el wajmapu. Santiago: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

Becerra Parra, Rodrigo y Gabriel Llanquinao Llanquinao. (2017). *Mapun kimün*. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio. Santiago de Chile: Ocho Libro Editores

Delrio, Walter; Diego Escolar, Diana Lenton y Marisa Malvestitti (comps.) (2018). *En el país de nomeacuerdo*. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950. Viedma: Editorial UNRN, ColecciónAperturas.

Díaz Fernández, Antonio. 2006. "Glosónimos aplicados a la lengua mapuche". *Revista Anclajes*. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut, 95-111.

Equipo Interdisciplinario e Intercultural del Proyecto. 2010. *Propuestas para un Kvme Felen Mapuche*. Neuquén: Confederación Mapuche de Neuquén.

Golluscio, Lucía. 2006. *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos. Selección.

Harmelink, Bryan. 1996. "El sustantivo y la frase nominal" y "Referencia Agente-Paciente". En: *Manual de Aprendizaje del idioma mapuche: aspectos morfológicos y sintácticos*. Temuco: Universidad de La Frontera, 47-66 y 275-324.

Malvestitti, Marisa. (2012). *Mongeluluchi zungu*. Los Textos Araucanos documentados por Roberto Lehmann-Nitsche. Alemania, Berlín: Ibero-Amerikanisches Institut/ Gebr. Mann Verlag.

Malvestitti, Marisa. (2005). *Kiñe Rakizuam*. Textos mapuches de la Línea Sur. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Colección Nuestra América.

Ñanculef Carilao, Ana y Cristian Cayupán Mora. (2016). *Kuifike Zungu*. Discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzungun. Temuco, Wallmapu: Comarca Ediciones.

Palermo, Zulma (comp.). (2014). *Para una Pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, Center for Global Studies and the Humanities y Duke University.

Quilaqueo, Daniel; César Aníbal Fernández y Segundo Quintriqueo. (2017). "Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche". En *Universum*, Vol. 32, N° 1. Talca: Universidad de Talca, pp. 159-173.

Quilaqueo Rapimán, Daniel, Segundo Quintriqueo Millán y Fernando Peña Cortés. (2015). *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

▪ **6.3.2.5 Prácticas de construcción de verdades y sentidos**

Formato: taller/trabajo de campo

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2do año

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj

Total de horas: 96 hs reloj

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Estos talleres-trabajo de campo tienen en general las finalidades formativas que han sido detalladas en el correspondiente al primer año de la carrera (ver 6.3.1.4), así como finalidades específicas para cada año, de acuerdo al foco respectivo.

En este taller-trabajo de campo se problematizarán las formas de validar los saberes, nombrar las cosas y argumentar las ideas en situaciones concretas y cercanas, tomando referencias del corpus teórico de la filosofía clásica, pero también de otras epistemologías. De esta manera, confluyen en este espacio curricular los aportes del campo de la formación específica de segundo año, centrados en el análisis de las relaciones de saber-poder de la colonialidad y experiencias otras de saber y argumentación, como las desarrolladas por el pueblo mapuche. Asimismo, resulta enriquecedora la mirada de la psicología educacional, la sociología y la didáctica general, como campos de saberes enfocados a la comprensión de la construcción del conocimiento, las relaciones de poder sustentadas en la legitimación de determinados saberes y la configuración político-metodológica de la enseñanza. No hay conocimiento separado de las luchas políticas.

Partiendo de interrogantes acerca de las verdades, los lenguajes, las argumentaciones y los sentidos en diferentes contextos, este taller continuará con el ejercicio de la problematización, el diálogo y la apertura intercultural. Considerando que el espacio curricular de Sujetos de la Educación Secundaria es parte del campo de la formación específica de este segundo año, y que los NAP de Filosofía para la Educación Secundaria (CFE, 2012) incluyen los ejes “argumentación”, por un lado, “y conocimiento y ciencias”, por otro, el foco estará puesto en cómo las/los sujetos de la educación secundaria construyen, se apropian, cuestionan, encarnan diferentes supuestos, ideas, verdades. De esta manera, se ampliarán las miradas acerca de los discursos populares, científicos, filosóficos, artísticos, considerando su complejidad, multidimensionalidad, pluralidad, hegemonía – contrahegemonía, y analizando y deconstruyendo lógicas de los discursos circulantes en diferentes medios cotidianos.

Este taller-trabajo de campo requiere ser construido juntamente con los espacios curriculares de la formación específica de 2° año -especialmente de *Filosofías del lenguaje y la argumentación*, *Epistemologías de los saberes en la modernidad/colonialidad* y de *Mapudungun y mapuche kimün*-, así como *Sociología de la educación* de la Formación General y el *Taller de Práctica Docente II*.

Ejes de Contenido. Descriptores:

Prácticas de producción de discursos: Verdad y veridicción, visibilidad y enunciación, lo decible y lo excluido/silenciado. Juegos de lenguaje y modos de vida. Articulaciones de saber-poder: deseos, poderes, verdades y peligros. Regímenes de verdad. Problema de la nominación y la traducibilidad. Uso de las significaciones.

Práctica hermenéutica sobre diversos discursos: corpus teórico-científicos, discurso cotidiano, discurso mediático, doctrina y discurso político, discurso publicitario, discurso literario, *epew* y relatos populares de diversas culturas, formas discursivas en las redes sociales virtuales. La hermenéutica como saber de la singularidad.

Performatividad, verdad y subjetividad: Pensar símica y edificantemente. Configuraciones simbólicas que sustentan hegemonías: discursos racistas, discursos machistas, discursos

pastorales, letras de canciones, insultos, elogios, recomendaciones, consejos, *ngelam*, asambleas, *trawun*, parlamentos. Parresía.

Herramientas del pensar: Modos de organizar ideas: la lógica eurocentrada (inducción y deducción, silogismos y falacias, etc.) y otras lógicas. Aportes de la etnolingüística y de la sociolingüística.

Discursos educativos: Problematicación de los elementos del currículum, de los manuales escolares, de los informes y planificaciones.

Bibliografía:

- Abraham, T. (comp.) (2006), *La máquina Deleuze*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Bourdieu, Pierre (2000), *Los usos sociales de la ciencia*. Bs. As., Nueva. Visión.
- Butler, Judith (1990), *El género en disputa*, Bs.As, Paidós.
- Cañumil, P. – Ramos, A. (2011), “La transmisión de conocimientos a través del renü”, versión en español de “Knowledge Transmission through the renü”, *Collaborative Anthropologies 4*, pp. 67-89, University of Nebraska Press, disponible en: <https://muse.jhu.edu/article/461601>
- Derrida, J. (1995), *Dar (el) tiempo*. 1ª. ed. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (2003), “Coraje y Verdad”, en T. Abraham, *El último Foucault*, Bs. As. Sudamericana.
- Gadamer, Hans Georg (1960¹, ampl. 1986), *Verdad y método, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, Salamanca, Sígueme, 1992.
- Gonzalez, Romero R. (2013). “Discurso parlamentario mapuche: chilenización intelectual con base tradicional. Chile 1924-1969”. En: Canales Tapia, P. y Rea Campos, C. (Eds.), *Claro de Luz. Descolonización e “Interculturalidades indígenas” en Abya Yala, siglos XX-XXI*. Santiago de Chile: Ediciones IDEA-USACH, pp.145-157.
- Martín-Barbero, Jesús (2015), *Comunicación masiva: discurso y poder*, Quito, Ciespal.
- Nancy, Jean Luc (2003), *El sentido del mundo*, Bs. As., La marca.
- Salsa Astrain, R. (coord.) (2005), *Pensamiento crítico latinoamericano, conceptos fundamentales*, 3 vol., Santiago de Chile: EdicionesUCSH.
- Van Dijk, Teun A. – Mendizábal, Iván R. (1999), *Análisis del discurso social y político*, Quito, Abya Yala.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ 6.3.3.1 Didácticas de las filosofías I

Formato: asignatura/taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Este espacio se propone como una aproximación a los debates acerca de la enseñanza de la filosofía y una oportunidad de ensayos didácticos, de manera que se pueda ir construyendo un posicionamiento acerca de la filosofía y de su enseñanza que dé sentido a las propias prácticas.

La enseñanza de la filosofía es en sí misma un auténtico problema filosófico. La propuesta pedagógica es la concepción de filosofía que se tiene puesta en acto en el aula. El diseño de una propuesta didáctica, si bien implica considerar una serie de aspectos técnicos respecto del *cómo* enseñar (estrategias, consignas, modalidades y criterios de evaluación, formas de organizar los grupos, etc.), no deja de tomar en cuenta una serie de cuestiones sobre el *qué* enseñar, con qué sentido, cuáles son los efectos formativos en la subjetividad de quienes aprenden, así como el contexto en que se desarrolla la tarea.

El espacio permitirá abordar distintas perspectivas o modelos de la enseñanza de la filosofía (por su historia, a través de sus textos, a través de problemas, como análisis de sistemas, etc.), en sus diversos ámbitos y modalidades, y evaluar los sentidos, las posibilidades y las limitaciones que pueden corresponderles según quiénes sean protagonistas de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Esta unidad curricular se encuentra estrechamente ligada a los talleres-trabajo de campo y a los talleres interdisciplinarios del campo de la práctica, de manera de evaluar críticamente en qué medida dichos espacios se constituyen en ámbitos de producción de conceptos, de novedad, de irrupción, de acontecimiento. Si se piensa la enseñanza de la filosofía, no como un mero recuento histórico del pensamiento de los filósofos o reproducción de los saberes canonizados de un supuesto *corpus* filosófico, sino como un disponer un espacio de reflexión filosófica compartida y como un pensar-hacer, como realización de variados ejercicios filosóficos sobre problemas que se nos presentan como propios, es posible suscitar experiencias de desnaturalización de lo establecido y producir conceptos surgidos del encuentro de las singularidades involucradas, permitiendo el acontecimiento, la novedad y un trabajo con la propia subjetividad entendido como práctica de sí para el acceso a la verdad.

Eje de Contenidos. Descriptores:

Filosofía y condiciones del filosofar: Prácticas actuales de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. Filosofar como experiencia, como acontecimiento y como prácticas de sí.

Enseñar filosofía y enseñar a filosofar: El filosofar como contenido y construcción metodológica. Planificaciones, estrategias y recursos para la enseñanza de la filosofía. Constitución de comunidades de problematización.

Modelos de enseñanza de la filosofía: por su historia, a través de sus textos, a través de problemas, como análisis de sistemas, metodología histórica-problemática. Posibilidades y limitaciones de los modelos.

Comunidades de investigación filosófica: diálogo de saberes en la construcción de conocimiento. Hipótesis, discusiones y herramientas filosóficas. Hacer el pensamiento visible. La investigación educativa. La/el docente como investigadora/o. Investigación acción. Diálogo de saberes en la construcción del conocimiento. La investigación escolar como modelo didáctico. Fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación.

Bibliografía:

Cerletti, Alejandro (2008), “¿Qué es enseñar filosofía?”. En La enseñanza de la filosofía como problema filosófico, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Cerletti, Alejandro - Couló, Ana (orgs.) (2015), Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar, Buenos Aires, Novedades educativas.

Copolechio, M. y Solanes, G. (2018) Investigación educativa y docente investigador: sentidos en la formación docente rionegrina. En La investigación en los Institutos de Formación Docente, Volumen 2: Formación docente, INFOD, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación.

Frassinetti, Martha y José, Elena (2012), Preguntas clave para la enseñanza filosófica, Buenos Aires, A-Z.

José, Elena (2014), “Enseñar Filosofía o enseñar a filosofar. Algunas categorías para su análisis”, en Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Año VIII, Nº 13, pp. 141-165.

Kohan, Walter (2008), Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Kohan, Walter (2017), Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes. Experimentar el pensar, pensar la experiencia, Buenos Aires, Novedades educativas.

Obiols, Guillermo (2002), Una introducción a la enseñanza de la filosofía, Bs.As., F.C.E. Richhart, Ron;

Church, M y Morrison, K. (2014), Hacer Visible el Pensamiento. Paidós.

Waksman, V. y Kohan, W. (2005). Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clases. Buenos Aires. Noveduc.

▪ **6.3.3.2 Ética y política I**

Formato: asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Lo ético-político suele presentarse en distintos diseños curriculares en espacios separados, como experiencias autónomas y teorías diferenciadas. En la presente propuesta, en cambio, se intersectan para pensar las subjetividades comunitarias y singulares como la concomitancia entre relaciones de poder y relaciones de las subjetividades con las demás y consigo mismas; se cuestiona críticamente la escisión ontológica entre una existencia individual o personal, ámbito propio de la interioridad ética, y la existencia social, como relaciones intersubjetivas exteriores que presupondrían la preexistencia de las y los sujetos. Aquí se propone problematizar, por ejemplo, las conocidas aporías sobre si podemos vivir juntos/as, o qué hacemos si hay igualdad y también desigualdad, pensándolas simultáneamente como experiencias éticas y políticas, a la vez que inevitablemente estéticas.

Los conceptos que en este espacio se pondrán en debate surgirán en gran medida de los relatos de experiencias y acontecimientos que se compartan en el taller-trabajo de campo *Ontologías políticas y formas de vida*. En lugar de partir de teorías y conceptos, se propone partir de las experiencias, para comprender los debates que implican y así, en la medida en que se vea su necesidad, realizar en el espacio curricular *Ética y política 2* una genealogía de conceptos teóricos, a manera de herramientas para la interpretación.

Las teorías ético-políticas son, en primer lugar y sin lugar a duda, un núcleo central en la formación de los profesores en filosofía. Como sucede también con otros espacios, provee contenidos de enseñanza que son pasibles de ser transpuestos a casi la totalidad de los subcampos de la filosofía y los distintos espacios de la escuela secundaria. En cierto sentido, esta posibilidad es parte y resonancia del larguísimo debate sobre las implicancias entre las valoraciones y las verdades, entre las críticas a la razón teórica y la práctica, y las distintas formas en que se discute sobre el “despertar del sueño ontológico” y “el inicio del pensar en el

otre”, etc. En segundo lugar, como performatividad en las y los sujetos de la formación, de modo directo o indirecto, tiene efectos de consistencia auto-reflexiva, en tanto que puede interpelar los supuestos, las subjetivaciones y las actuaciones que están implicadas en las concepciones más abstractas de cualquier sujeto. Dicho de otra manera, es imposible escindir pensar y vivir, de modo tal que quien se forma en filosofía ineludiblemente se enfrenta con su propia existencia y la de los y las otros/as.

Ejes de Contenido. Descriptores:

Ética y política: Modos de sujeción/subjetivación/abyección y modos de construcción política. Potencia de vida, política y producción de la vida. El dispositivo de la persona y sus críticas

Debates actuales sobre lo político y las subjetividades ético-políticas: *Potentia* y *potestas*. Interpelación y estado. Hegemonía y contrahegemonía. Comunidad política: democracia, ciudadanía y la categoría de pueblo. Ocupación ontológica de los territorios. Conflicto social. Igualdad y desigualdad. Acontecimiento y verdad. Los derechos humanos. Políticas de la identidad: el/la otro/a y el reconocimiento. Neoliberalismo, conservadurismo, estrategias mediáticas y subjetividad moderno-meritocrática. Construcción masiva de imaginarios sociales. Modos de construcción de liderazgos políticos. Intelectuales y esfera pública: la representación del/la otro/a y la experiencia intransferible, la vanguardia, militancia, dirigencia, empoderamiento.

Bibliografía:

- Andino, C. (2018), “Hacia una ética de la responsabilidad desde el pensamiento ético-político guaraní”, en Revista Pelicano, Vol. 4, Córdoba, agosto, pelicano.ucc.edu.ar.
- Butler, J. (2001), Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción, Madrid, Ediciones Cátedra
- Deleuze, G. (1990) “¿Qué es un dispositivo?” en: Deleuze, G.; Glucksmann, A. ; Frank, M. ; Balbier, E. y Otros, Michel Foucault filósofo, Barcelona, Gedisa
- Dussel, E. (2012), Para una política de la liberación, Buenos Aires, Las cuarenta.
- Dussel, Enrique (1996), Filosofía de la liberación, Bogotá, Nueva América,
- Echandía, C; Díaz Gomez, A y Vommaro, P (comp.) (2013) Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos -- 1ª ed. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas : Clacso.
- Espósito; R. (2009) Tercera persona, Política de la vida y filosofía de lo impersonal, Bs. As., Amorrortu
- Escobar; A (2005) “Una ecología de la diferencia: igualdad y conflicto en un mundo globalizado”, en Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia. U. Del Cauca. Colombia, pp. 123-144.
- Foucault, M. (1989). Vigilar y castigar. Bs. As: FCE.
- G Arcia Linera, Á. “Era de noche y parecía que todo estaba acabado” en Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano Nº 42. CLACSO, mayo de 2011. Publicado en Página 12 de Argentina y Le Monde Diplomatique de Bolivia, Chile y España.
- Hoyos Vásquez; G (2007) Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía / compilado por - 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO,
- Tatian, D. (2001) La cautela del salvaje. Pasiones y política en Spinoza. Bs. As. AH.

▪ **6.3.3.3 Didácticas de las filosofías II**

Formato: asignatura/taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular se propone como un espacio para ensayar didácticas-otras, didácticas interculturales, que tiendan a revertir relaciones de subalterización, rediseñen las agendas y las modalidades de discusión, que apunten a descolonizarnos en comunidad. La filosofía no ha nacido sólo del ocio, del asombro, o de la duda; en nuestro territorio nace con fuerza de la indignación de los colonizados, del horror, del grito, de la rabia justa ante las opresiones. El empleo de un método regresivo, que parte del concepto para tornar evidente el problema que lo motivó, tomando la historia como pretexto u ocasión, puede llevarnos a reconocer que son las experiencias, en tanto pasión, las que nos imponen los problemas que son “filosofables”. Partiendo de reconocer nuestro derecho a los problemas propios, a que cada cual viva el problema como suyo, es posible ensayar dispositivos en comunidades de reflexión horizontal donde volver esas experiencias objeto de problematización y avanzar hacia la producción conjunta de conceptos y de intervenciones en territorio, que se constituyan en acontecimientos, irrupciones de algo nuevo. Es posible también realizar ejercicios de desnaturalización que conmuevan y potencien nuestras subjetividades estético-ético-políticas a través de tópicos generativos multidimensionales, de didácticas performativas que involucren no sólo la reflexión, sino que habiliten una diversidad de experiencias de las corporalidades (por ejemplo, producciones murgueras, intervención de publicidades, etc.). El propósito es avanzar hacia propuestas didácticas que contemplen no sólo estrategias, consignas, métodos, etc., sino que distribuyan los saberes, horizontalicen las relaciones de poder, revirtiendo desigualdades, en los dispositivos y los contextos en que se desarrolla la reflexión filosófica, dentro y fuera de las aulas.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Didáctica como acto político y trabajo en territorio: Didácticas para la liberación y de emancipación. Pedagogía decolonial, pedagogías del sur, didácticas interculturales. Pedagogías feministas.

Dispositivos y trayectos: conformación de colectivos interculturales, propuestas situadas. Estrategias de enseñanza, prácticas de oralidad y escritura en contextos educativos. Producción de materiales didácticos. Enseñanza de la filosofía y TIC.

Búsqueda de didácticas-otras de la filosofía: Didáctica aleatoria del encuentro y del acontecer. Método regresivo. Arte, juego y didácticas performativas.

Bibliografía:

Alvarado, Mariana – De Oto, Alejandro (eds.) (2017), Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana, Buenos Aires, Clacso.

Arpini, Adriana (2018), “Pedagogías del sur. Algunas claves epistemológicas desde la experiencia latinoamericana”, Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, Nº3. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/1095>

Balladares, Jorge - Avilés, Mauro –

Cadena, Juan (2015). “Hacia una etnofilosofía a partir de una filosofía intercultural y dialógica”. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 18(1), pp. 21-36. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/4418/441846095002/>

Balladares-Burgos, Jorge (2018), “Una etnofilosofía como fundamento de las etnociencias”, Nuevo pensamiento. Revista de Filosofía del Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Facultad de Filosofía de

la Universidad del Salvador, área San Miguel, Volumen VIII, Número 11, Año 8, Diciembre. Pp. 01-16. Disponible en: <http://www.editorialabiertaia.com/nuevopensamiento/index.php/nuevopensamiento>

Baronnet, Bruno “Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva Lacandona de Chiapas, México”, tesis de doctorado, disponible en: http://m.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf

Cerletti, Alejandro - Couló, Ana (orgs.) (2015), La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación, Buenos Aires, Novedades educativas.

De Andrade Pereira, Marcelo (2017), “Pedagogía crítica-performativa: Tensionamientos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar”, en Cad. CEDES, vol. 37, Nº.101, Campinas, Jan./Apr. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000100029&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

Díaz M., C J. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Revista Tabula Rasa, Julio-Diciembre (13): 217-233, Bogotá, Colombia.

Gallo, Luz (2017), “Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo”. Revista Brasileira das Ciências do Esporte, Volume 39, Issue 2, April-June, pp. 199-205. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S010132891630021X>

Nahuelquir, Fabiana – Ramírez, Paula – Marín, Gustavo (2014), “Desde una didáctica colonial a una didáctica otra, presentado en II Congreso de Estudios Poscoloniales. III Jornadas de Feminismo Poscolonial. “Genealogías críticas de la colonialidad”. CLACSO, UNSAM, 9 al 11 de diciembre.

Walsh, Catherine (2010), “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, Construyendo interculturalidad crítica, La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

▪ **6.3.3.4 Ética y política II**

Formato: seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

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

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj

Total de horas: 64 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Habiendo problematizado en ética y política 1, las relaciones de poder y las luchas actuales, concretas y locales que se articulan a su alrededor, se intenta hacer un rastreo genealógico de diversos diagramas de ejercicio de poder y los procesos de constitución de la subjetividad propios de cada uno/a, para abrir a una nueva territorialidad de las periferias y las subjetividades otras.

Esto supone revisar y cuestionar la secuencia histórica de la ética y de la filosofía política que sin más seguía al canon de la tradición eurocéntrica antigua y moderna y establecía una sola direccionalidad del progreso, una única línea y un único sentido. Se trata de dar lugar y apertura a las innumerables éticas y políticas, dadas y posibles, de los muchos mundos que contiene el mundo conocido y lo “todavía no”. Por lo tanto, son necesarias muchas éticas para comprender la subjetivación y muchas políticas para pensar la comunidad. Es necesario reconstruir un marco teórico para “lo más urgente y pertinente” a través de un “giro decolonizador” que revise distintos momentos de la historia de la filosofía eurocéntrica, que ha sido pensada desde un centro geopolítico y desde una racionalidad que pretende ser universal. Se trata de una actividad teórica que busca problematizar las condiciones geopolíticas de una filosofía ética y

política cuya territorialización desplace los centros de enunciación y gobierno para dar apertura a las pluralidades de nuestra situación latinoamericana.

Se busca así propiciar que esas problematizaciones ético-políticas impacten en cómo vivimos y que promuevan formas de participación ético-políticas descolonizadoras y transformadoras. Tal como se sostuvo en *Ética y Política 1*, esta propuesta tiene en la formación de profesores y profesoras efectos que son tanto del orden de la provisión de contenidos de enseñanza como de la autocrítica reflexiva en tanto que subjetividades implicadas en la enseñanza. Por otro lado, los contenidos de este espacio relacionados con una estética de la liberación podrán ser profundizados en el espacio curricular *Estética, corporalidad y performatividad*.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Ejercicios de poder y subjetivación en diversas ontologías relacionales: democrático, pastoral, de soberanía, poder imperial, disciplinario, de control, corporativo, sindical, patriarcal, caudillesco, etc. Gubernamentalidad, biopolítica, necropolítica, farmacología de la subjetividad. Geopolítica: globalización y sistema mundo moderno/colonial/patriarcal. Intersecciones género-raza-clase-edad. Colonialidad del poder: colonialismo y colonialidad, construcción y performatividad del concepto de raza.

Herramientas conceptuales de teorías éticas y políticas eurocéntricas: Aesthesis, emociones, valoraciones y valores. Normas, deber, virtud y acciones. Performatividad y subjetividad. Autoridad, obediencia. La idea del Bien en Platón. Felicidad y vida buena en Aristóteles. Las dos ciudades en Agustín. Razón natural y persona en Tomás. Naturaleza y Estado, individuo y contrato social en los siglos XVII y XVIII. Comunidad, pasiones y las potencias de existir en Spinoza. Ilustración, formalismo y deber en Kant. Trabajo, propiedad y apropiación en Marx. Valor y sentido en Nietzsche. Críticas al proyecto moderno en la Escuela de Frankfurt. Autenticidad y libertad en los existencialistas. Justicia y pragmatismo en Rawls. Posestructuralismo y posmodernismo de la diferencia.

Resistencias, líneas de fuga y diagramas-otros: Parresía. Interpelación, hospitalidad, vulnerabilidad y cuidado. Comunalidad, amistad, cooperativismo. Activismos, resistencias: luchas por la redistribución, por el reconocimiento, por el territorio, por la descolonización, luchas transversales. Estéticas, éticas y políticas de la liberación. Perspectivas ético-políticas del “buen vivir”: kúme felen y samak kawsay. Ngülam, az mongen y nor mongen mapuche. Poder obediencial.

Bibliografía:

- Aristóteles, (1994) *Política*, Alianza, Madrid,
- Aristóteles, (1995) *Ética a Nicómaco*, Madrid, Planeta-Agostini
- Deleuze, G. (2006), *Spinoza. Filosofía práctica*, Buenos Aires, Tusquets.
- Dussel, E. (1992). 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”. Colombia: Plural
- Foucault, M (2003). “Coraje y Verdad”. En Abraham, Tomás. *El último Foucault*. Bs. As. Sudamericana.
- Gilson, E., (1989) *El Tomismo. Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*, EUNSA, Pamplona
- Golluscio, Lucía. (2006) *El Pueblo Mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Bs. As. Biblos
- Marx, K y Engels, F. (2008, 18481), *Manifiesto del Partido Comunista*, Bs. As., Gradifco.
- Negri, A., (2000) “Spinoza y los posmodernos”, en *Spinoza subversivo*, Akal, Madrid,
- Nietzsche, F. (1998) *Genealogía de la moral*. Madrid, Alianza

Platón (1978) La República. Bs. As. Eudeba.

Salas Astráin, R. (2003), Ética intercultural, Santiago (Chile), Ediciones UCSH.

▪ **6.3.3.5 Ontologías, políticas y modos de vida**

Formato: Taller – Trabajo de campo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3er año

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 96 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Estos talleres-trabajo de campo tienen en general las finalidades formativas que han sido detalladas en el correspondiente al primer año de la carrera (ver 6.3.1.4), así como finalidades específicas para cada año, de acuerdo al foco respectivo.

Las ontologías políticas hacen referencia a los procesos materiales de configuración de un modo de vida singular y a la pregunta o problematización de cuáles han sido sus condiciones de posibilidad, en tanto lo político con su normatividad construye y al mismo tiempo constituye los procesos de subjetivación, los relacionamientos y las formas de enunciación.

La finalidad de este taller es abrir un espacio que, a partir de las narrativas propias, posibilite comprender cómo se producen correlaciones entre lo ético y lo político, cómo los procesos de subjetivación que nos constituyen están en conjunción con los diagramas de poder.

Busca también posibilitar contraposiciones entre formas vigentes -diagramas de poder y modos de vida o subjetivación establecidos- y los posibles diagramas-otros de poder, con sus subjetividades-otras, para ensayar formas propositivas situadas en nuestro contexto y construir los conceptos que permitan pensar las singularidades.

Co-construyen este espacio *Ética y Política I y II, Mapuzungun y mapuche kimün, Filosofías de las subjetividades, Filosofías de los géneros*, así como *Historia y política de la educación argentina de la Formación General y Taller de práctica docente III*.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Acontecimientos del presente y geopolítica: Neoliberalismo y subjetividad moderno-meritocrática. Correlaciones entre modos de sujeción/abyección y modos de construcción política locales. Experiencias de subjetivación y de construcción de liderazgos políticos en diferentes diagramas: democráticos, pastorales, disciplinarios, de control, corporativos, sindicales, patriarcal, caudillescos, obedienciales, etc. en testimonios y relatos de vida.

Experiencias de ocupación ontológica de los territorios y sus conflictos: formas de poder en nuestro territorio en perspectiva histórica, múltiples formas de ocupación de territorios según intersecciones género-raza-clase-edad. La dicotomía civilización y barbarie como estructurante de relaciones de poder e interpelación subjetiva. Experiencias de relacionamientos de poder y posiciones, de empoderamientos, de reconocimientos y de descalificaciones/abyecciones en políticas estatales y en diversos campos. Exploración de ontologías relacionales- otras en

activismos y comunidades locales: experiencias parresiásticas, de resistencias, de luchas por la redistribución, por el reconocimiento, por el territorio, etc. locales y regionales.

Prácticas pedagógicas en nuestro territorio en tanto ético-políticas: en educación rural, urbana céntrica, urbana periférica, en contextos de encierro, en bachilleratos populares, en espacios barriales, en agrupaciones políticas, en iglesias.

Bibliografía:

Boron, A. (Compilador) (2002) Filosofía política contemporánea: controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía. - 1ª. ed.— Buenos Aires : Clacso

Butler, J. (2012), Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Paidós, Buenos Aires.

Butler, J. (2001), Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción, Madrid, Ediciones Cátedra

Carballeda, A. (2008), Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Paidós, Buenos Aires.

Cerutti, A. y Ciarallo, A. (...), “Etnografía de una dificultad: ser maestro en escuelas primarias rurales de la región sur de la provincia de Río Negro”, informe de investigación “Maestros en las escuelas primarias rurales de la Región Sur de la provincia de Río Negro”, CPE Río Negro- Fac. de Derecho y Ciencias Sociales de la Univ. Nac. del Comahue.

Cipagauta, H. C., (2006) Foucault y el sujeto político, Ética del cuidado de sí, IESCO, Bogotá.

Díaz, R. (2001) Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Houtart, F.(2010) “De la resistencia a la ofensiva en América Latina: cuales son los desafíos para el análisis social” en Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano Nº 26. CLACSO, Publicado en La Jornada de México, Página 12 de Argentina y Le Monde Diplomatique de Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, España y Perú.

Segato, R. (2007), La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de Identidad. Buenos Aires: Prometeo.

Foucault, M (2003). “Coraje y Verdad”. En Abraham, Tomás. El último Foucault. Bs. As. Sudamericana.

Svampa, M. (2005) La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo. Bs. As. Taurus

Negri, A. (2008) El movimiento de los movimientos. Nuevas condiciones para el nuevo movimiento de los movimientos. - García Linera, Álvaro. Comentario- En publicación: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano no. 15. Buenos Aires: CLACSO.

6.3.4 CUARTO AÑO

▪ 6.3.4.1 Filosofías de las subjetividades

Formato: asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er cuatrimestre - 4to año

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

Las condiciones actuales de existencia subjetiva son un complejo resultado histórico-cultural que es posible historizar o genealogizar analizando distintas enunciaciones y sus contextos de producción, en diversas articulaciones u ontologías políticas que hacen que ciertas existencias sean inteligibles y viables y otras no. En efecto, lejos de ser un dato inmediato y transparente, la noción de sujeto se ha vuelto sumamente discutible en las teorías filosóficas y de las ciencias humanas y sociales. El humanismo, la idea de hombre propia de la modernidad, expresada paradigmáticamente en el *ego cogito* de Descartes y en el sujeto trascendental kantiano, comenzó a verse sospechada con las críticas de Nietzsche, Freud y Marx. Durante el siglo XX, continuó opacándose y complejizándose con las experiencias prácticas producidas por los fascismos, los totalitarismos, las dictaduras, los campos de concentración, la descolonización, el economismo, las sociedades de masas, que trajeron aparejada la pérdida de sentido, licuando la solidez del fundamento y deconstruyendo la seguridad de toda autoridad o valor. Esas experiencias, en su singularidad y su contingencia, mostraron tener más incidencia en el concepto de sujeto que las problematizaciones intelectuales y los debates teóricos. El supuesto sujeto unitario de la modernidad fue quedando escindido en interior/exterior, ideología/conciencia, latente/manifiesto, autenticidad/inautenticidad, significante/significado y se fue disgregando en singularidades contingentes. De ahí la complejidad de pensar actualmente, sin caer en el nihilismo, cómo encontrar las potencias de esas existencias singulares para articular luchas y proyectos contra desigualdades, dominaciones y sujeciones, y proyectar acciones, entre ellas, la educativa.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Genealogía de las teorías de la subjetividad: Esencialismos / constructivismos. Dualismo / monismo. El animal dotado de palabra/político, la persona, el hombre. Falogocentrismo.

Noción moderna de sujeto y sus quiebres: El/la individuo/a como antecedente de la subjetividad meritocrática neoliberal, *ego cogito* y *ego conquiro*, la/el sujeto trascendental, el espíritu y el reconocimiento intersubjetivo. El ser- ahí, la existencia. Cuerpo y cuerpo propio. Subjetividades colectivas: comunidad, pueblo, clase, nación, multitud. Críticas a la autotransparencia e inmediatez del/la sujeto: la ideología, el inconciente, la voluntad de poder. El/la sujeto sujetado/a, alienado/a, interpelado/a, barrado/a, hablado/a por las formaciones discursivas, descentrado/a, deconstruido/a, narrado/a y en tanto que otro/a.

Analítica de la subjetivación: Modos de sujeción y subjetivación. Luchas contra las sujeciones. La subjetividad como pliegue. Subjetividades, sujeciones y producción de abyecciones. Performatividad.

Colonialidad del ser: La/el sujeto colonial y el poscolonial. Los dispositivos coloniales de subalternización. Cuestionamientos a la matriz moderno/colonial/capitalista/heteropatriarcal. Formas-otras de subjetividad: las categorías de cuerpo-territorio, comunidad, pueblo, en las filosofías de la liberación. Subjetividades en otras culturas del mundo.

Bibliografía:

Butler, J. (2001), *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Madrid, Ediciones Cátedra
Corona, N. A. (editor) (2009) *La cuestión de la subjetividad. Perspectivas y dimensiones: yo, identidad, persona*. Bs. As. UCA
Deleuze, G. (2000) *Nietzsche y la filosofía*, 6ª ed., Barcelona, Anagrama

De Oto, A; Catelli, L, (2018) Sobre colonialismo interno y subjetividad. Notas para un debate Tabula Rasa; Lugar: Bogotá

Dussel, E. (1994), "De la "conquista" a la "colonización" del mundo de la vida (Lebenswelt)", en 1492: El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad", La paz, Plural,

Espósito, R. (2009) Tercera persona, Política de la vida y filosofía de lo impersonal, Bs. As., Amorrortu

Fanon, F. (2007), Piel negra, máscaras blancas. Madrid: Akal.

Heidegger, M. (1993) El ser y el tiempo, México, Fondo de Cultura Económica.

Lugones, M (2008). "Colonialidad y género". Revista Tabula Rasa, 9, 73-101. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>

Maldonado Torres, N. (2007), [Fragmentos] "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto", en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores,

Nancy, J. L. (2014) ¿Un sujeto?, Adrogué, Ediciones La Cebra

Tassin, E (2012) De la subjetivación política. Althusser/Rancière/ Foucault/Arendt/Deleuze. Revista de Estudios Sociales, núm. 43, mayo-agosto, 2012, pp. 36-49 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia

▪ **6.3.4.2 Problemáticas de la enseñanza en la educación secundaria**

Formato: seminario/taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular:

La tarea de enseñar es un desafío complejo que nos interpela permanentemente acerca de cómo generar estrategias pedagógico-didácticas e institucionales para que todas/os puedan aprender, independientemente de su género, edad, origen social-cultural, religioso etc.

El derecho a la educación cobra sentido y viabilidad cuando generamos las condiciones de enseñanza que provoquen aprendizajes en todos los estudiantes. Esto requiere desarrollar la capacidad de aprender a aprender de modo permanente, revisar para argumentar y producir cambios en nuestras prácticas mejorando las condiciones pedagógico-didácticas en las instituciones y en las aulas. Promoviendo desnaturalizar prácticas históricamente construidas acerca del rol de las instituciones educativas, el docente, el lugar de la transmisión del conocimiento. Repensar y recrear nuevas escuelas que habiliten otras prácticas para otros contextos y otros sujetos. La inclusión educativa se constituye en un proceso que debe promover el desarrollo de modos diversos de dar respuesta a las particularidades del estudiantado según sus posibilidades de aprendizaje, origen social, género etc. Toda propuesta de enseñanza requiere de la identificación y búsqueda de eliminación de barreras simbólicas y materiales que generen exclusión.

Son finalidades formativas de este espacio recuperar lo trabajado en el CFG en los tres primeros años de la formación, con respecto a las perspectivas en las que se enmarca este diseño curricular, para conceptualizarlas y contribuir al desarrollo y profundización de capacidades en

los estudiantes que se consideran necesarias para el ejercicio pleno de una ciudadanía consciente de sus libertades, derechos y obligaciones y para la configuración y fortalecimiento de una sociedad democrática, justa y solidaria.

La dimensión transversal de los ejes temáticos definidos para este espacio postula la construcción de saberes complejos. Las temáticas abren la posibilidad a redefinir en territorio problemáticas situadas. Los núcleos temáticos se definieron en función de su relevancia social propia de las preocupaciones de esta época cultura y contexto.

Requiere de un abordaje integral e integrado desde una perspectiva holística y con implicaciones prácticas de distintos espacios curriculares de los tres campos. Es una instancia pensada para los últimos años de la formación, recuperando los aportes de otras propuestas formativas disciplinares y prácticas transitadas en la carrera.

Los ejes temáticos se focalizan en la particularidad de la enseñanza del profesorado. Pretende abordajes que profundicen la construcción de competencias docentes para su intervención y acompañamiento. En este sentido, se referencian tres ejes posibles de temas que tienen unidad en sí mismos y que también se vinculan entre sí como abordajes complejos. Pretende la problematización de la práctica pedagógica.

Esta unidad curricular se plantea metodológicamente como un espacio de seminario-taller organizado en torno a problemas prácticos relacionados con la enseñanza situada de los temas y para cuyo abordaje se requiere de una producción específica, luego del análisis y contrastación de perspectivas y debates. Se refieren a la profundización de problemas relevantes para la formación profesional.

Ejes de contenidos. Descriptores:

La educación intercultural como derecho social. La impronta de los mandatos fundacionales en las prácticas educativas y sociales que visibilizan /invisibilizan a los pueblos originarios. La escuela como campo de tensiones y disputas interculturales.

Inclusión Educativa. La construcción de alteridades en ámbitos escolares. Las trayectorias educativas. La educación secundaria y los/las adolescencias y jóvenes con discapacidad. Perspectiva social de la discapacidad, normativa, política pública. El acompañamiento a la trayectoria escolar del estudiante y la realización de trayectos flexibles con seguimiento monitoreo y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Bibliografía:

Candau, Vera M. (2010), Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales, en *Estudios Pedagógicos XXXVI*, Nº 2, pp. 343-352.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". En: Cuaderno de Pedagogía. Rosario. Año 4 Nº7. Rosario: Ed. Bordes.

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

Kaplan, C. (2006), La inclusión como posibilidad, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Tomo 1 y 2. abril 2014.

Rosato, A. (2009), Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit, Buenos Aires, Noveduc.

Siede, I. (2007), La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela, Buenos Aires, Paidós.

Sinisi, L. (1999), Nosotros y los otros. Estigma, estereotipo y racialización, en De eso no se habla.... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Buenos Aires, Eudeba.

Skliar, C. (2005), Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad, en: Rosato, A.; Vain, P. (coord.), La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Southwell M. y Romano, A. (2013), La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible, Gonnet, UNPE.

Terigi, F. (2010), Conferencia "Cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares", La Pampa.

Walsh, Catherine; García Linera, Alvaro y Mignolo, Walter (comps.) (2006), Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento, Buenos Aires, Ediciones Del Signo.

▪ **6.3.4.3 Filosofías de los géneros**

Formato: seminario.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Este espacio curricular constituye una primera aproximación al vasto campo de los estudios de género, para comprender cómo nutre y se ha nutrido de diversas líneas filosóficas, cómo se ha desarrollado en diversos países y en particular en América Latina y en nuestro país.

El siglo XX ha estado marcado fuertemente por las luchas en pos de la igualdad de género. Desde que en los años '60 la crítica feminista –desde ámbitos académicos ligados estrechamente al activismo social- instaló la distinción entre sexo y género, entendiendo género como construcción social e histórica, esta categoría y el reconocimiento de las relaciones de poder entre los géneros han ido atravesando no sólo la filosofía, sino también la sociología, la antropología, la literatura, la historia, las ciencias políticas, el derecho, la medicina y otras. Las relaciones de género, que intersectan otras relaciones sociales como las de clase, etnia, edad, etc., estructuran instituciones, prácticas, creencias, subjetividades, tanto a niveles macro como micro, por lo que su análisis se ha vuelto ineludible en todas las ciencias humanas y sociales. Se ha conformado así un gran campo interdisciplinario que ha dado lugar también a los estudios sobre masculinidades y las teorías cuir (*queer*), dentro del que hay disputas entre diversas líneas teóricas y se destacan posturas críticas, como las que cuestionan el binarismo y los esencialismos –planteando la performatividad del sexo y el género- y las que interpelan las visiones universalizantes desde la periferia y los grupos subalternizados - como los feminismos negros, indígenas, etc.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Activismos y estudios de género: Las olas del movimiento feminista y sus luchas: feminismo liberal, socialista y radical; feminismo de la igualdad y de la diferencia. Estudios sobre masculinidades. Teorías cuir.

Conceptos y debates en los estudios de género: sexos, géneros, diferencia y orientaciones sexuales. Esencialismos. Binarismo. Crítica a la matriz heterosexual. Corporeidad. Performatividad.

Epistemologías feministas: Críticas al falogocentrismo. Pensar las experiencias. Impacto de los feminismos en la filosofía y las ciencias humanas y sociales.

Colonialidad y patriarcado: Heterarquía en el sistema mundo moderno/colonial/patriarcal. Activismos y estudios de género en América Latina y en Argentina. Relaciones de género en la cultura mapuche y en otros pueblos.

Bibliografía:

Alonso, Graciela – Díaz, Raúl – Flores, Valeria (2002), Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Braidotti, Rosi (2004), Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada, Barcelona, Gedisa.

Butler, Judith (2006) [2004], Deshacer el género, Barcelona, Paidós.

Connell, R. (2003) [1995], Masculinidades, México, UNAM.

Femenías, María Luisa (2011), Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler, Rosario, Pro- historia.

Haraway, Donna (1995) [1991], Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza, Madrid, Cátedra.

Irigaray, Luce (1982), Ese sexo que no es uno, Madrid, Saltés.

Moraga, Cherrie y Castillo, Ana (eds.) (1988), Este puente, mi espalda, ISM Press, USA.

Maffía, Diana (comp.) (2003), Sexualidades migrantes. Género y transgénero, Buenos Aires, Feminaria.

Preciado, Beatriz (2002), Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual, Madrid, Pensamiento Opera Prima.

Rich, Adrienne (1978) Nacida de mujer. Barcelona: Noguer.

Segato, Rita (2018), Contra-pedagogías de la crueldad, Buenos Aires, Prometeo.

▪ **6.3.4.4 Estética, corporalidad y performatividad**

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 64 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Esta unidad curricular con formato de taller se organiza en tres ejes: la reflexión filosófica acerca de la corporalidad, la performatividad, la dimensión estética de las subjetividades; el desarrollo de la sensibilidad, de la disponibilidad corporal y la potencia expresiva de las/las docentes en formación; y la construcción de propuestas didácticas para la enseñanza de la filosofía desde esta perspectiva que puedan propiciar la acción ético-política de las corporalidades contra la colonialidad, los desarraigos y las violencias, contra la desmaterialización del espacio que producen los medios masivos y las tecnologías de la virtualidad, contra la normalización y la normatización de los cuerpos.

La estética involucra las experiencias perceptivas y lo que despiertan en cada subjetividad, la sensibilidad de los cuerpos en un espacio indisoluble de su tiempo y su territorio, el entramado cuerpo-mente-emoción-entorno, así como también la potencia performativa de las corporalidades en ese interjuego con el contexto social para problematizar diferentes experiencias. La estética, entendida como prácticas performativas o dramáticas encarnadas, da lugar a la reivindicación del cuerpo como un territorio político (cuerpo – territorio o, mejor, cuerpoterritorio, sin disyunción, como proponen los activismos feministas comunitarios, la cosmovisión mapuche y de otros pueblos de América), la recuperación del cuerpo como vehículo de resistencia, de colectivización, del sentir- pensar en comunidad, de liberación y de soberanía de cuerpos y territorios. Es posible así promover una “teoría performativa” -en oposición a las “teorías expresivas”- de la cultura.

Los estudios de la performance tienen mucho para aportar a las didácticas-otras. La performance, como manifestación expresiva que surge a mediados del siglo XX, rompe con el concepto de arte centrado en los objetos para dar un lugar preponderante al sujeto como componente de la obra artística. El cuerpo se convierte en materia prima para la representación simbólica: es soporte y a la vez se convierte en producto a partir de la experimentación, la exploración, los conflictos y las transformaciones. Es arte vivo, en acción o movimiento, que involucra la organización de los diferentes lenguajes artísticos (verbales y no verbales) para hacer público el contenido que se quiere compartir. Involucra una experiencia multisensorial que pone en contacto a artistas y espectadores como parte de la misma obra, con fronteras ambiguas, creando nuevos espacios y nuevas materias para su representación.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Corporalidad, contrapoder y performatividad: La corporalidad como subjetividad. Contextos políticos y artísticos de las performances: la inmersión y las respuestas del cuerpo a la hegemonía. La performance como actos de amor, dolor, supervivencia, resistencia, risa y compartir. Cuerpoterritorio como consigna y categoría política de resistencia. Performance y feminismo. Estética de la liberación: estética obediencial, *potentia aesthetica*. Performance intercultural. Políticas y poéticas en la producción cultural. Esteticidios y Estéticas del Sur.

La performance como género artístico: Arte, estética, lenguajes, percepción, formas de representación. Presencia y contemporaneidad, riesgo y confrontación en los usos del espacio público. La relación con los públicos. Intervención, destrucción, avant-garde, intimidad. Performance en Latinoamérica: Marina de Caro, Alberto Greco, Roberto Jacoby, Marta Minujin (Argentina); Allora y Calzadilla (Puerto Rico), Regina José Galindo (Guatemala), María Teresa Hincapié (Colombia), Teresa Margolles (México), Carlos Monroy (Colombia), Crack Rodriguez (El Salvador), Lotty Rosenfeld (Chile). Biodrama: Lola Arias (Argentina). La performance en distintas partes del mundo.

La performance como aporte a la formación de las subjetividades docentes: Desarrollo de la sensibilidad, de la disponibilidad corporal y la potencia expresiva. Potencialidades para nuevas didácticas de la Filosofía.

Bibliografía:

- Alcazar, Josefina (2009). Mujeres, cuerpo y performance en América Latina. En Estudios sobre sexualidades en América Latina. De Kathya Araujo y Mercedes Prieto, editoras. Quito: Flacso. Disponible en: <http://www.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/40750.pdf>. Consultada el 1 de marzo de 2017.
- Alexander, B. K. (2013). "Etnografía performativa. La representación y la incitación de la cultura". En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (comps.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Barcelona, Gedisa.
- Brinnitzer, Evelina; González, Mónica y Roddick, Ingrid (2017). Poesía performática: Palabras, imágenes y sonidos en acción. En Revista *Novedades Educativas*. Tema: Creación - imagen y palabra. Edición 317, mayo 2017.
- Bardet, Marie (2012), *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*, Buenos Aires, Cactus.
- Butler, Judith (2009). *Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. En Debate Feminista, Nº 18, 1998.
- Candela, Irina (2012). *Contraposiciones. Arte contemporáneo en Latinoamérica. 1990-2010*. Madrid: Alianza.
- Carlson, Marvin (2005) *Performance. Una introducción crítica*. Vigo: Galaxia.
- Dussel, Enrique (2018), "Siete hipótesis para una estética de la liberación", En: *Astragalo*, Nº 24 Estéticas de la globalización. Apogeo y resistencias, julio.
- Eisner, Elliot (2002). *El arte y la creación de la mente*. Buenos Aires: Paidós
- Fischer-Lichte, Erika (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- Schechner, Richard (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*, Buenos Aires: Libros del Rojas/UBA.
- Taylor, Diana y Fuentes, Marcela (eds.) (2011) *Estudios avanzados de performance*. México: Fondo de Cultura Económica.

▪ 6.3.4.5 Experiencias de sujeción y subjetivación

Formato: taller/trabajo de campo

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 96 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Estos talleres-trabajo de campo tienen en general las finalidades formativas que han sido detalladas en el correspondiente al primer año de la carrera (ver 6.3.1.4), así como finalidades específicas para cada año, de acuerdo al foco respectivo.

En este taller-trabajo de campo del 4º año de la formación el foco está puesto en la subjetividad, como tema y como protagonista de la reflexión. Confluyen aquí todas las vertientes más significativas de la formación que han venido proveyendo los espacios curriculares de la carrera, en un momento en que los/las estudiantes están ya diseñando, realizando y evaluando sus intervenciones docentes con jóvenes y adultos/as.

La finalidad del espacio es problematizar cómo se van constituyendo las subjetividades, sus procesos de construcción y deconstrucción, en la tensión entre sujeción y subjetivación, reconociendo el papel de los discursos, de la narratividad, pero también de los actos performativos y de todo aquello que, no pudiendo ser narrado, busca venir a la presencia. La subjetividad es narración, pero en tanto proceso de inscripción material, histórico y de experiencia: trabajar con narrativas permite un modo de pensar necesariamente político, que se enlaza con los saberes que circulan, no solo en la academia sino también en los territorios. Así, es posible pensar la constitución geopolítica de las subjetividades, partiendo de contextualizaciones que proveen sentidos territoriales decisivos para la filosofía y para la formación en filosofía.

En las últimas décadas el giro corporal ha producido disrupciones y nuevos modos de experimentar y pensar la subjetividad, sus deseos, sus potencias y las políticas que preceden, operan sobre y desde los cuerpos.

Se co-construye el espacio con la participación de *Filosofías de los géneros, Filosofías de las subjetividades, Estética, corporalidad y performatividad* y *Didácticas de la Filosofía II*, de la Formación Específica, *Lenguajes estético-expresivos, Derechos humanos, ciudadanía y perspectiva de género* de la Formación General, y el *Taller de la Práctica Docente IV*.

Se sugieren a continuación algunas temáticas de interés actual, sin la pretensión de exhaustividad si no, al contrario, de apertura y sensibilidad a otras posibilidades.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Experiencias de la subjetividad/corporalidad: El dualismo cuerpo/mente y su articulación con otros binarismos como productores de sujeción/subjetividad. Corporalidades/subjetividades otras: indagaciones antropológico-filosóficas. Interseccionalidad clase social-raza-edad-género. Vida, deseo, *potentia gaudendi*, politización.

Discapacidad, envejecimiento, enfermedad. Erotismos y sexualidades, modificaciones corporales, pornografía. Espiritualidad, esoterismos, religiosidades.

Problemas histórico-acontecimentales: Subjetividad meritocrática: la/el sujeto empresario/a de sí mismo/a. Fármaco-porno-capitalismo. Subjetividades producidas por abuso, violencia, adicciones, locuras y “normalidades”. Migrantes, prisioneros/as, víctimas de trata, desaparecidos/as. Subjetividades ininteligibles e inviables, subjetividades discriminadoras. Subjetividades disidentes y desobedientes.

Culturas e identidades juveniles: Prácticas corporales culturales, arte y pertenencia social, letras musicales. Subjetividades mediáticas y virtuales. Robótica y subjetividad post-humana. Construcciones de subjetividad en la literatura, el cine e internet.

Docencia y subjetividades: Subjetividades docentes críticas, militantes, empoderadoras. Configuraciones didácticas con y para subjetividades pluridiversas en comunidades democráticas e inclusivas.

Bibliografía:

- Arpini, A (2015) *El humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde nuestra América*. Mendoza, EDIUNC
- Bhabha, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Butler, J. (2012), *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Amorrortu, Buenos Aires.
- De Oto, A; Posleman, C. (2018) Variaciones sobre el deseo. Colonialismo, zona de no ser y plano de inmanencia Ideas. Revista de filosofía moderna y contemporánea; Lugar: Buenos Aires.
- De Oto, A; Catelli, L (2018) Sobre colonialismo interno y subjetividad. Notas para un debate Tabula Rasa; Lugar: Bogotá.
- De Zan, J. y Bahr, F. (eds.) (2008) *Los sujetos de lo político en la Filosofía moderna y contemporánea*, Bs. As, UNSAM Edita
- Escobar, A. (2005). "Bienvenidos a cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura". En *Revista de Estudios Sociales*, 22.
- Foucault, M(1994) *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.
- Guattari, F. y Rolnik, S (2005) *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. Bs. As. Tinta Limón
- Han, Byung-CHul (2012) *La sociedad del cansancio*, Barcelona, Herder
- Preciado, B. (2008), Testo-yonqui, Madrid, Espasa.
- Tassin, E,(2012) *De la subjetivación política. Althusser/Rancière/ Foucault/Arendt/Deleuze*. Revista de Estudios Sociales, núm. 43, mayo-agosto, pp. 36-49 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia

▪ **6.3.4.6 Educación Sexual Integral (ESI) y su Enseñanza**

Formato: seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

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

Cantidad de horas semanales: 2 hs reloj.

Total de horas: 32 hs reloj.

Unidad curricular a cargo del: equipo interdisciplinar definido institucionalmente y con representantes de los tres campos de la formación.

Finalidades formativas de la unidad curricular

La propuesta de este seminario es desandar los caminos de poder-saber que instituyeron como norma una supuesta unidad de experiencia entre sexo, género y deseo dentro de los regímenes de la norma heterosexual. De este modo podemos transitar del reconocimiento de la diferencia a reconocer la manera en que la diferencia es construida y mantenida. Si conceptualizamos al "cuerpo" como una construcción social de una materialidad, es necesario desnaturalizar y revisar las diferentes expresiones escolares en las cuales ese cuerpo se constituye como "diferencia sexual". Así, la educación sexual *"se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo...es un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos."* (E. Faur, El Monitor N° 11, M.E.N).

De este modo, la escuela, aunque históricamente ha negado o excluido su participación en la formación de la identidad sexual, ha regulado conductas esperables para niñas, niños,

adolescentes y jóvenes; ha prescripto ciertas estéticas señalándolas como las “normales”; ha dirigido expectativas y gustos de y para unos y otros; ha indicado cuáles ámbitos del saber son más propicios para uno y otro género o sexo. Es claro que la educación de la sexualidad no solo atañe a las escuelas, pero tampoco es exclusividad de las familias; la interacción en espacios sociales diferentes, las relaciones interpersonales, la mención u omisión de temas vinculados a la sexualidad están formando en cada uno y permanentemente nuestra sexualidad.

Focalizar la relación escuela, género y sexualidad en la educación nos remite a desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículo escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. Es decir, se considera imprescindible indagar en el desarrollo histórico y la conformación vigente del dispositivo de la sexualidad, y de los procesos de generización expresados en los planes y programas curriculares.

Detenernos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad en los procesos educativos, implica hacer más democrática la escuela, para que tenga más sentido para la vida de quienes asisten a ella; y para darle cabida, orientación y cuidado a una parte significativa de la experiencia humana. Es así como futuros/as y actuales profesores/as deberíamos pensar que el aprendizaje en este campo es también un *desaprendizaje*; de mandatos, estereotipos y tabúes, para hacer uso del pleno derecho a una sexualidad placentera y responsable, como un derecho de ciudadanía. Esto implica desaprender que la sexualidad es privada; que se trata, por lo contrario, de una cuestión indiscutiblemente pública y profundamente política, que la escuela como institución estatal no puede desatender.

En este contexto, la ley constituye un verdadero avance legislativo, que podrá ser vivenciado como conquista de derechos si su implementación se realiza desde enfoques que dejen de considerar al estudiantado como objeto de información para considerarlos/as como sujetos/as de la educación sexual. Siguiendo a Morgade y Alonso (2008), *“la esperada educación sexual”*, puede implicar *“disciplinamiento de la sexualidad”* si no se complementa con un enfoque que problematice las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe. También es posible que la hegemonía del enfoque de la prevención tienda a medicalizar los cuerpos sexuados y que, aun adoptando el enfoque de género, se lo sobreimprima al de la prevención, victimizando a las mujeres y sobre culpabilizando a los varones. La direccionalidad de la aplicación de las leyes estará dada por los enfoques según los cuales quienes estamos día a día en los espacios educativos resignifiquemos sus textos.” De este modo, la educación sexual integral desde una perspectiva de género y en el marco de los derechos humanos, nos habilita a visualizar y pensar el espacio social/escolar desde una lectura compleja en la cual se ponen en juego primordialmente diferentes relaciones sociales marcadas por la desigualdad de género.

Eje de Contenidos. Descriptores:

Sexualidad y género: Debates teóricos. Género, Sexualidad y Educación: los modelos dominantes de educación sexual, enfoques moralistas, normativos, biologicistas – médicos, sexológicos y de género.

Ley de Educación Sexual Integral (ESI): Pensar la diversidad en la escuela. Ejes conceptuales de la ESI, análisis teórico y didáctico. Propuestas de enseñanza

La corporalidad a debate: El cuerpo como territorio. La incidencia de los medios de comunicación, las publicidades y el consumo en el cuidado del cuerpo y la salud. La prevención y la patologización. El afecto y la amorosidad en las relaciones sociales.

Derechos humanos y vulneración de derechos: El reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos. Los derechos sexuales y reproductivos. Maltrato infantil y su abordaje institucional. Trabajo en red con otras instituciones. Violencia de género y femicidio. Trata de personas. Leyes vigentes y Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

Bibliografía:

Aliaga, J.V. y Mayayo, P. (2013), *Genealogías feministas en el arte español: 1960-2010* [Corto], España, MUSAC Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Galerna Producciones. www.youtube.com/musacmuseo

Alonso Graciela y Morgade Graciela (comps.) (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. De la <normalidad> a la disidencia, Paidós, Buenos Aires.

Epstein D. y Johnson R. (2000), *Sexualidades e Institución escolar*, Madrid, Editorial Morata.

Foucault Michel (2003), *La voluntad de saber*, Volumen I de Historia de la Sexualidad, Siglo XXI Editores.

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ley Nacional No 26.150.

Lopes Louro Guacira (2001) (Org.), *Pedagogías de la Sexualidad*. En El cuerpo educado, Pedagogía de la sexualidad, Belo Horizonte, Brasil, Auténtica Editora.

6.3.5 UNIDADES CURRICULARES OPTATIVAS

Se ofrecen cuatro unidades curriculares optativas, de las cuales es obligación para el estudiantado cursar dos. El cursado de estas dos unidades curriculares se hará en tercero y cuarto año de la carrera.

▪ 6.3.5.1 Mapuzungun: lengua y resignificación del pensamiento mapuche

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3ro o 4to año

Cantidad de horas semanales: 4 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidad de la unidad curricular:

La propuesta de esta materia optativa es dar continuidad al conocimiento del idioma mapuche planteada en la materia *Mapuzungun y mapuche kimün*. Se profundizarán en aspectos lingüísticos en función de ampliar las perspectivas sobre la producción de saberes mapuche. En particular, se ahondará en la forma en la que se construye el devenir de la acción en la lengua y cómo se produce la relación entre el sujeto y su contexto comunicacional que permite entender relaciones sociales. Una forma será indagando en la tipología del mapuzungun que permitirá identificar procesos de creación del lenguaje como forma de entender la especificidad y

complejidad del pensamiento mapuche. Otras serán analizando las formas en que se innova a partir de la producción lingüística, desde la creación de neologismos en el marco de un proyecto educativo-socializador que interpela concepciones estigmatizantes sobre las lenguas indígenas en el continente, así como desde la creación literaria. En este último caso, se propondrá trabajar con elementos del arte verbal mapuche tradicional y contemporáneo como forma de conocimiento del mapuche *kimün* en contextos de revitalización de la lengua y de resignificación de la propia sociedad mapuche.

Ejes de contenidos. Descriptores:

La lengua y su estructura. Principales características tipológicas del Mapuzungun. Variedades en el territorio. Distintos grafemarios. Clases léxicas y gramaticales en el sintagma nominal: sustantivos, adjetivos, numerales, demostrativos, posesivos, pronombres; número. La posposición *mew*. Marcación de TAM (tiempo, aspecto, modalidad). Recursos para la expresión de la temporalidad y la aspectualidad. Estructura de la lengua y del pensamiento mapuche.

Relación entre el/la sujeto/a y su contexto de acción. Pronombres específicos e indefinidos. Relación entre nominalización y pensamiento mapuche. Sintagma verbal. Morfemas derivacionales: *FE*. Morfemas derivacionales frecuentes y productivos. Modos verbales: modo real y volitivo. La particularidad del automandato en la lengua mapuzungun. Las formas de negación. Las formas de interrogación. La retórica en el mapuzungun.

Arte verbal mapuche y la concepción de otras literaturas. Marcadores pragmáticos o discursivos. La reduplicación como procedimiento. Identificación y creación de neologismos. Arte verbal mapuche. *Epew*: la transformación en el relato como forma de enunciar los valores sociales. *Ül* y canto contemporáneo como forma de revitalización lingüística. Poesía y creación literaria: experiencias desde el *Wallmapu*.

Bibliografía:

- Augusta, Félix José de. 1916. Diccionario Araucano-español y Español Araucano. Santiago: Imprenta Universitaria, tomos I-II.
- Catrileo, María. 2010. La lengua mapuche en el siglo XXI. Valdivia: Universidad Austral de Chile, 21-44.
- Díaz-Fernández, Antonio. 2001. "Morfología del imperativo en el Mapuzungun del Chubut". En Actas de las IV Jornadas de Etnolingüística, Facultad de Humanidades y Artes, UNR, Rosario.
- García Barrera, Mabel, Hugo Carrasco Muñoz y Verónica Contreras Hauser (eds.). 2004. Crítica situada: el estado actual del arte y la poesía Mapuche. Temuco: UFRO.
- Golluscio, Lucía. 1998. "Aspecto verbal en mapudungun". En: L. Golluscio y Y. Kuramochi (eds.), *Lingüística y literatura mapuche. Aproximaciones desde ambos lados de los Andes*. Buenos Aires/Temuco: Universidad de Buenos Aires/Universidad Católica de Temuco, 35-47.
- Loncón, Elisa. 2016. El poder creativo de la lengua mapudungun y la formación de neologismos. Santiago: LOM, 31- 50.
- Malvestitti, Marisa. 2002. "Marcadores discursivos en el mapuche de la Línea Sur". En Fernández Garay, A. y L. Golluscio (comp.) *Temas de Lingüística Aborigen II*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, UBA, pp. 209-224.
- Mora Curriao, Maribel. 2012. "Poesía Mapuche del siglo XX: escribir desde los márgenes del campo literario". En: Comunidad de Historia Mapuche, *Ta iñ fijke xipa rakizuanmeluwün*. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche. Temuco: Ed. Comunidad de Historia Mapuche, pp. 305-340.

Ñanculef Carilao, Ana y Cristian Cayupán Mora. 2016. Kuifike Zungu. Discursos, relatos y oraciones rituales en mapuzugun. Temuco, Wallmapu: Comarca Ediciones.

Spíndola, Jorge. 2015. "Rituales de machi y subversiones de género en la poesía mapuche actual". Revista Internacional de Culturas y Literaturas, N° 17. Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/61812>

▪ **6.3.5.2 Feminismos decoloniales**

Formato: seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3ro o 4to año

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Este espacio se propone como una posibilidad de pensar la vida en común, una política diferente, desde las perspectivas feministas abiertas por las resistencias indígenas, las luchas populares y los diversos activismos de nuestro territorio y nuestro tiempo. Los feminismos latinoamericanos y caribeños piensan desde la diferencia, desde la alteridad, desde los márgenes, atendiendo a los efectos de la heterarquía de poder que opera sobre los cuerpos y las experiencias de las mujeres, así como sobre los de otros colectivos que resultan victimizados, en el contexto de la modernidad/colonialidad. Con la crítica a la categoría Mujer, los feminismos negros, descoloniales, *queer*, cuestionan las pretensiones universalizantes de ciertos feminismos euronortecéntricos, reclamando genealogías propias, a la vez que alientan la posibilidad de alianzas estratégicas ante los desafíos comunes que impone la globalización capitalista, problematizando sus tensiones. Estos feminismos ponen al descubierto las coaliciones existentes entre proyectos que intersectan luchas epistémicas, éticas y políticas de clase, raza, género y sexualidad. Denuncian las exclusiones que la actual organización socioeconómica produce y sus supuestos, disputando los sentidos de los conceptos de vida y de humanidad, buscando organizaciones-otras que garanticen vidas vivibles. Así, este seminario invita a trabajar con perspectivas múltiples que permitan poner en diálogo los aportes que han surgido desde el movimiento feminista en sus diversas formas de sugerir epistemes situadas. Las narrativas testimoniales e historias de vidas como conocimientos situados desde los activismos pueden producir conceptos que fertilicen las líneas teóricas, descolonizando la epistemología y los feminismos. Es una oportunidad también de estudiar el arte feminista latinoamericano en tanto corpopolítica de mujeres que, a través de performances, grafitis, intervenciones y diversas formas de protestas creativas, denuncian y subvierten prácticas y discursos del patriarcado.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Colonialidad y patriarcado: Feminismos poscoloniales y descoloniales: feminismos indígenas, feminismos negros, feminismos comunitarios, feminismos disidentes y aportes críticos de las teorías *queer*.

Construcción de subjetividades en contextos de formación con perspectiva crítica: Feminismo y resistencia en el pueblo mapuche y en otros pueblos. Ecofeminismo y corporal política. Arte y activismo político feminista.

Debates en torno a diversas violencias y a las relaciones con el Estado: Femicidio, feminicidio, obstétrica, laboral, sexualidad, reproducción, aborto, trabajo sexual, pornografía, maternidad subrogada. Los feminismos y sus relaciones con el Estado: feminismos autónomos e institucionalistas en los '90s, luchas feministas y políticas públicas.

Bibliografía:

- Alonso, Graciela y Díaz, Raúl (2018), "Cuerpo y territorio desde lo alto de una torre: visibilidad, protagonismo y resistencia de mujeres mapuche contra el extractivismo", en prensa.
- Campagnoli, M. A. (2018). "Epistemologías críticas feministas: Aproximaciones actuales". Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, 2(2).
- Espinosa Miñoso, Yuderkys; Diana Gómez y Karina Ochoa (eds.) (2014), Tejiendo de Otro Modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala. Popayán: Editorial de la Universidad del Cauca.
- Cabnal y ACSUR Las segovias (2010), Feminismos diversos, ACSUR Las segovias / Ministerio de Igualdad, disponible en: <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Curiel, Ochy; Jules Falquet y Sabine Masson (coords.) (2005), Feminismos disidentes en América Latina y el Caribe, Nouvelles Questions Feministes, Vol 24, Nº 2.
- Gargallo Celentani, Francesca (2014). Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América, México, Corte y confección.
- Gómez, Mariana Gómez y Silvana Sciortino, comps., Mujeres indígenas y formas de hacer política. Un intercambio de experiencias situadas entre Brasil y Argentina, Temperley, Tren en movimiento, disponible en: <http://museo.filo.uba.ar/sites/direcciondeprofesores.filo.uba.ar/files/INTRO%20Mujeres%20Indigenas%20y%20formas%20de%20hacer%20politica.pdf>.
- Jabardo, Mercedes (ed.) (2012), Feminismos negros. Una antología, Madrid, Traficantes de sueños.
- Korol, Claudia (comp.) (2016), Feminismos populares. Pedagogías y políticas. Bs. As., Ediciones América Libre / Editorial El Colectivo / Chirimbote.
- Lugones, María (2011). Hacia un feminismo descolonial. En: La manzana de la discordia, 6 (2), 105-119. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/48447/1/haciaelfeminismodecolonial.traducci%C3%B3n.pdf>
- Segato, Rita (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Prometeo-UNQ.
- Suárez Navaz y R. A. Hernández Castillo (eds.), Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes, Madrid: Cátedra, 2008. Disponible en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Descolonizando%20el%20feminismo.pdf>

▪ **6.3.5.3 Epistemologías del sur**

Formato: seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3ro o 4to año

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

La unidad curricular se propone como un espacio para la crítica a la centralidad hegemónica del proyecto moderno a partir de las teorías e intervenciones anticolonialistas que se produjeron desde mediados del siglo XX en adelante, con sus vertientes de los estudios poscoloniales en África y Asia, y del giro descolonial en América Latina y el Caribe. Las Epistemologías del Sur cuestionan la matriz eurocéntrica moderno/colonial/capitalista/heteropatriarcal, que pervive en nuestros discursos y ponen en diálogo el conocimiento y las experiencias producidas en el Sur Global, en toda su diversidad, a partir de numerosos movimientos sociales en búsqueda de alternativas liberadoras. Este diálogo Sur-Sur, esta ecología de saberes, permite visibilizar y cuestionar, desde las diversas perspectivas de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y capitalismo, los dispositivos coloniales de subalternización de conocimientos y subjetividades, contra la explotación, la expropiación, la marginación y la devaluación humana, acentuadas en el actual contexto neoliberal. Así, a partir de la descolonización de la matriz epistemológica, se propone un pensamiento de frontera, que apuesta a formas de vida que promuevan la pluriversidad.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Críticas a la matriz eurocéntrica moderno/colonial/capitalista/heteropatriarcal: Sus binarismos y jerarquías: individuo/sociedad, universal/particular, naturaleza/cultura, conocimientos/creencias, cuerpo/mente, civilización/barbarie, mujer/varón, razón/sentimiento, etc. Deconstrucción de las denominaciones Europa, Occidente, América Latina.

Epistemologías del Sur: Producción de teoría a partir de luchas de movimientos sociales: de las mujeres, socio- ambientales, de pueblos originarios, estudiantiles, de las disidencias sexo-genéricas, de economías alternativas, etc. Epistemologías de los pueblos originarios y afrodescendientes. Filosofías de la Madre Tierra. Ecología de saberes. Pluriversidad.

Bibliografía:

Arpini, Adriana (2018), "Pedagogías del sur. Algunas claves epistemológicas desde la experiencia latinoamericana", Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación, Nº3. Disponible en: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/1095>

Bhabha, Homi (1994), El lugar de la cultura, Buenos Aires, Manantial.

Césaire, A. (2006), Discurso sobre el colonialismo. Madrid: Akal.

De Oto, Alejandro (2017), "Fanon, crítica poscolonial y teoría. Notas en contextos latinoamericanos", Intersticios en la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas; Lugar: Córdoba; pp.5-24.

De Souza Santos, B. (2010). Descolonizar el Saber. Reinventar el Poder. Montevideo: Trilce.

Escalona Betancourt, Juan J. y Escalona Betancourt, Juan R. (2013), *El maestro pueblo*, Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Educación, disponible en <https://pppmirandazulia.files.wordpress.com/2014/09/el-maestro- pueblo.pdf>

Dussel, Enrique (2000), "Europa, modernidad y eurocentrismo", en Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Clacso.

Fanon, F. (1962), *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mignolo, Walter D. (2007), *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, trad. de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba.

Montecino, Sonia (1984), *Mujeres de la tierra*, Santiago de Chile, CEM-PEMCI/Arancibia Hermanos Impresores.

Rivera Cusicanqui, Silvia (2018) *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*, Buenos Aires: TintaLimón.

Roig, Arturo. 2008. *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires, Ediciones El Andariego.

Saïd, Edward (1978) *Orientalismo*, Milán, Ed. Mondadori, 2002.

Segato, Rita (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.

Spivak, Gayatri C. (2010), *Crítica de la razón poscolonial*, Madrid, Akal.

Walsh, Catherine (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Colombia: Alter/nativas. www.alternativas.osu.edu

▪ **6.3.5.4 Filosofías comunitarias**

Formato: seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3ro o 4to año

Cantidad de horas semanales: 3 hs reloj.

Total de horas: 48 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

El espacio de Filosofías comunitarias se propone reflexionar acerca de particulares ontologías políticas que el sistema capitalista desmembró, la de las comunidades, los *lof*, los *anunche*, los *ayllus*, entre otras denominaciones, en sus relaciones con las categorías de *polis*, de pueblo, de nación, de identidad, de clan, de sociedad, de multitud; así como con categorías más amplias, tales como política, vida, modos de vida, estilos de vida, condiciones de vida, que permiten tematizar cuestiones de la biopolítica y la interseccionalidad género/etnia/orientación sexual/edad. El espacio invita a problematizar la transmisión intergeneracional familiar y comunitaria que el sistema capitalista desestructuró, reduciendo las comunidades a unidades aisladas (cada grupo etario segregado en instituciones diferenciadas, como guarderías, escuelas, fábricas, oficinas, asilos geriátricos), las reconfiguraciones producidas por las migraciones, los destierros, los tránsitos; la interacción en comunidad con los elementos y la biodiversidad de la Madre Tierra. Es también una incitación que problematizar la cuestión de qué es lo que da origen a la comunidad, qué le da su potencia a lo colectivo -en relación con nociones como afectos, pasiones, memorias, tradiciones, proyectos, alianzas somato políticas, entre otras-, y qué lo obtura, lo debilita, lo despolitiza. Se espera así que el espacio se constituya él mismo en una comunidad de investigación, de producción de saberes colectivos.

Ejes de contenidos. Descriptores:

La noción de comunidad desde teorías sociológicas clásicas y contemporáneas: filosofías contemporánea- deconstructivistas; enfoques antropológico-decoloniales y filosofías feministas. Comunidades, *lof*, *anunche*, *ayllus*. Pueblo, nación, identidad, clan, sociedad, multitud.

Comunidades y modos de vida: política, vida, modos de vida, estilos de vida, condiciones de vida. Lo comunal y las formas comunitarias. Transmisión intergeneracional. Alianzas somatopolíticas. Afectos, pasiones, memorias, tradiciones, proyectos en la conformación de comunidades. *Kume felen*, *Samak kawsay* y otras cosmovisiones de vivir con y para la comunidad. Comunidades diaspóricas: migración, errancia, tránsito y búsquedas de sentidos.

Comunidades en experiencias filosóficas latinoamericanas: Comunidades de aprendizaje e indagación filosófica. Experiencias del zapatismo, de los feminismos, del movimiento de los trabajadores rurales sin tierras.

Bibliografía:

- Anderson, B. (1993). Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arpini, A. (2006). Diversidad e integración en la experiencia filosófica latinoamericana. Mendoza, UNCuyo FCPyS. Disponible en: <http://bdigital.uncu.edu.ar/595>.
- Barthes, R. (2005), ¿Cómo vivir juntos? Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Bauman, Zigmunt. (2003). Comunidad. En búsqueda de la comunidad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI.
- Bialakowsky, Alejandro. (2010). "Comunidad y Sentido en la teoría sociológica contemporánea: las propuestas de A. Dussel, E. (2010). "El pueblo, lo popular y el populismo". En Pensando el mundo desde Bolivia: I Ciclo de Seminarios Internacionales (págs. 113-131). La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, Presidencia de la Asamblea Plurinacional.
- Escobar, A. (2016): Autonomía y Diseño. La realización del lo comunal. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Espósito, Roberto. 2003. Communitas. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- García Canclini, Néstor (1990) Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la Modernidad. México: Groppo, A (2011). "Tres versiones contemporáneas de la comunidad: Hacia una teoría política post-fundacionalista". Revista de Filosofía y Teoría Política, 42, 49-68.
- Nancy, Jean-Luc. (2000). La comunidad inoperante. Santiago de Chile, Universidad de Artes y Ciencias Sociales.
- Rancière, J. (1991), Breves viajes al país del pueblo, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Roitman Genoud, Patricia. (2012). Fronteras Borrosas. Las formas inconclusas de la identidad. México: FUNDAP-UAQ.
- Villoro, L. (1998). Estado Plural, pluralidad de culturas. México: Paidós.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político - epistémicas de refundar el Estado. Tabula Rasa, 9, 191-152.

6.4 UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

El campo de la práctica como trayecto formativo vertebrado y articula el campo de la formación general, el campo de la formación específica y remite a la formación en la práctica profesional. La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un/a docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e

institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales: urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en ámbitos educativos con distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación obligatoria. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros campos de la formación general y específica, con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y una sólida formación en la práctica de la enseñanza para el nivel en el que se forma.

Definimos para su abordaje núcleos de sentido que acompañan el trayecto formativo caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad para la inserción en los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a:

- ✓ La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción,
- ✓ la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje
- ✓ y el/la sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación, en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis, que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el campo de la práctica, orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico, que le permita sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos/as los y las sujetos, que participan en la formación de los y las estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas, desde los inicios de la formación a través del cuaderno de formación, promueve en las y los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, que configuran el habitus profesional.

En el campo de la práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores/as en ese proceso. La relación entre instituto formador y las instituciones asociadas es un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a las y los sujetos, las culturas institucionales y los saberes. Nos posicionamos desde una concepción de formación y práctica, como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la formación de la práctica profesional. Este modo de asumir el trabajo con las instituciones asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente, para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos, con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros/as, en un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de teoría y de teoría a partir de la práctica, comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales que requieren la intervención para su transformación.

El campo de la práctica está organizado en cuatro unidades curriculares que resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en los otros campos de la formación y los insumos relevados de la práctica en terreno. Se propone para los cuatro años el abordaje de experiencias formativas en las dos instituciones formadoras (escuelas asociadas/instituto formador). En cada unidad curricular se desarrollan al interior formatos combinados como: *talleres de práctica*, *trabajos de campo* en diferentes contextos institucionales y socioeducativos ampliados, *talleres integradores/interdisciplinarios*, *tutorías*, *ateneos*; estos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del área de práctica.

- **Taller:** está orientado a la constitución de un espacio que promueve la integración del saber y saber hacer a través del trabajo colectivo, la reflexión y el intercambio. Se focaliza en la problematización de la práctica, los procesos metacognitivos que se ponen en juego en el intercambio reflexivo y en una formación en el análisis.

- **Trabajo de campo:** formato pedagógico que posibilita la inserción en el terreno, la descripción de prácticas en contextos reales que promueven la contrastación, comprensión desde marcos conceptuales, la identificación de las particularidades de esa práctica situada, contextualizada, interpelada por dimensiones micro institucionales y macro contextuales. Genera la apropiación de herramientas procedimentales como el observar, registrar, entrevistar, documentar y sistematizar información.

- **Ateneo:** espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos vinculados con experiencias, situaciones y problemas de enseñanza de la práctica en cada nivel. Propicia el intercambio de posicionamientos y debate de perspectivas. Este modo de abordaje favorece la ampliación de las perspectivas desde estudiantes, docentes de la orientación y expertos/as. La instancia se propone para práctica III y/o IV potencia la actualización, revisión, e integración de análisis y reflexión sobre situaciones problemáticas (institucionales/áulicas), análisis de casos, producción de narrativas.

- **Taller integrador/interdisciplinar:** espacio que transversaliza los temas y/o las problemáticas específicas vinculadas a la formación docente y a la enseñanza de la disciplina en cada nivel. Estas problemáticas son definidas por las y los sujetos que participan en cada práctica y su abordaje trasciende a una orientación o disciplina. Es el ámbito de construcción colectivo desde primer año. Se definen ejes que orientan el trabajo compartido para cada año, las articulaciones con otros espacios curriculares del profesorado y otras/os sujetos que participan en el proceso formativo de los y las estudiantes. A partir de segundo a cuarto año el/la docente co-formador/a acompaña el proceso de formación.

- **Tutorías:** encuentros que posibilitan la circulación de la palabra entre los y las estudiantes y los y las tutores/as, favorece la explicitación de los constructos acerca del conocimiento construido, la práctica que se desempeña y su reflexión en y sobre la acción, con el objeto de reconocerlas para su mejora en las intervenciones.

▪ **6.4.1 Unidad Curricular: Práctica Docente I.**

Formato: práctica docente.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1º año.

Cantidad de horas totales: 92 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Eje organizador: *“Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional.”*

La unidad curricular práctica I plantea un primer acercamiento de los y las estudiantes a diferentes instituciones, con la intencionalidad de reflexionar acerca de las experiencias educativas en variados contextos sociales y educativos. En estrecha relación con los espacios curriculares de primer año, se construyen saberes prácticos con intención de relevar, conocer, comprender y problematizar experiencias en la complejidad del contexto en que se desarrollan. Particularmente, se interpelan territorialidades y experiencias vinculadas con las adolescencias y

juventudes, explorando espacios socioeducativos que pueden ser pensados en términos de reflexión filosófica e intervención docente.

Se plantean abordajes en torno a la formación, la práctica docente, la complejidad de las prácticas sociales, institucionales y de enseñanza, y se inicia a los y las estudiantes en el conocimiento y la práctica de la investigación educativa. Desarrolla la capacidad de comprender los contextos socio- institucionales y los rasgos que lo particularizan, para posibilitar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar. Provoca el aprendizaje de capacidades que permiten la problematización de las prácticas educativas en sentido amplio y las prácticas de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan.

Como metodología vinculada al campo de la investigación educativa, se propone la autobiografía de iniciación a la narrativa ligada a las vivencias subjetivas que calan en la formación docente, y las prácticas de observación como aproximación a las prácticas de recolección de información; además se plantea la escritura del diario de formación como herramienta que permita al y a la estudiante la documentación de su propio proceso formativo, de modo de reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional. De este modo se busca desarrollar una formación para el análisis reflexivo respecto a la propia biografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional que le posibilite al/la estudiante comprometerse con su propio proceso formativo.

Es central la idea de que la identidad profesional se configura en contextos dinámicos y complejos, en los que es clave reconocerse como sujetos y no como objetos de la historia, en un mundo que no “es” así - no está predeterminado- sino que “está” así, “está siendo”.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

Formación, práctica docente e investigación. Modelos de docencia. Recuperación histórica de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria. Representaciones sociales acerca del ser docente. Saberes y conocimientos específicos. Dimensión política y socio-comunitaria.

Prácticas sociales, institucionales y de enseñanza. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socioeducativa a la que pertenecen. Experiencias educativas. La educación permanente, organizaciones y espacios comunitarios. Relevamiento de propuestas de enseñanza de la filosofía en instituciones de educación secundaria.

Investigación y formación. Aportes teórico-metodológicos de la investigación socio-antropológica, la etnografía. Experiencias biográficas relacionadas con la educación en filosofía, análisis y deconstrucción de modelos de enseñanza. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógica. El diario de formación.

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugieren: actividades en el IFDC a través de: taller de práctica: 64 hs anuales; taller integrador: 8 hs anuales y trabajo de campo en las instituciones asociadas 20 hs anuales. Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores/as, a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica, tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y las y los sujetos involucrados/os a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Participan en el taller interdisciplinar: pedagogía, antropología sociocultural e interculturalidad crítica.

Esta prescripción no impide la incorporación de otros/as referentes de los otros campos de la formación, si la situación lo requiere.

Bibliografía:

- Achilli, L. E. (2000), Investigación y formación docente, Rosario, Laborde Editor.
- Alliaud, A.; Duscharzky, L. (comp.) (2003), Maestros: formación, práctica y transformación escolar, Buenos Aires, Niño y Dávila editores.
- Anijovich R. (2009), Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires Paidós.
- Davini, C. (2014), La formación en la Práctica Docente. Editorial Paidós, Voces de la Educación.
- Freire, P (2003) El grito manso. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferry, G. (1997), Pedagogía de la Formación. 1ª edición. Buenos Aires: Formación de Formadores, Serie Los Documentos, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas, Paidós educador.
- Filloux, J. (2004), Intersubjetividad y formación, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- [Freire Paulo \(2008\), Pedagogía de la autonomía, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.](#)
- Guber R. "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: La etnografía. Método, campo y reflexividad. Capítulo 2 <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>
- Guber, R. (2011), La etnografía. Método, campo y reflexividad, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Guber, R. (2004), El registro de campo: primer análisis de dato, en El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo, Buenos Aires, Paidós
- Mc. Ewan, H. & Egan, K (comp.) (1998), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.
- Rockwell E. (2011), La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos, Buenos Aires, Paidós.
- Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.
- Urbano C. y Yuni J. (2005), Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción, Córdoba, Editorial Brujas.
- Wittrock, M.C. (1989), La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.

▪ **6.4.2 Unidad curricular: práctica docente II.**

Formato: práctica docente.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2º año.

Total de horas: 128 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Eje organizador: *"La historia, organización y dinámica de las instituciones"*

Esta unidad curricular profundiza el abordaje de las instituciones educativas, su dimensión histórica y los rasgos que las particularizan, con el fin de poder desentrañar las redes de significados que las y los sujetos sostienen a través de la cultura escolar. Este desentrañamiento permite problematizar rituales y discursos productores de subjetividades y corporalidades en las escuelas, respondiendo a las necesidades y posibilidades de recrear instituciones democráticas, formativas y plurales. Junto con los espacios de segundo año, se pone el foco en la reflexión y la acción en torno a los saberes legitimados y no legitimados, en las palabras que nombran al mundo.

Este espacio favorece la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas y el diseño colectivo de proyectos para la enseñanza de filosofía en la ESRN; la comprensión de las instituciones educativas, su estructura, particularidades y dinámica cotidiana; el análisis de los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular. También permite conocer el desarrollo de la complejidad y multiplicidad de las tareas docentes en distintos contextos; profundizar en el aprendizaje de capacidades docentes para intervenir en el escenario institucional y comunitario, identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad; diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad; participar en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas, que favorezcan procesos de formación intersubjetiva y metacognición. Documentar experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica. Comprometerse con el propio proceso de formación.

Ejes de contenidos. Descriptores:

Las Instituciones educativas. Historia institucional. Análisis institucional. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional. La institución como espacio de circulación de saberes. La gramática institucional. La autoridad pedagógica, el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción curricular. Normativa curricular jurisdiccional e institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: sentidos, alcances, dimensiones de documentación que orientan las prácticas docentes en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La autoridad pedagógica en el análisis didáctico de los diseños de enseñanza.

La enseñanza de la filosofía en la ESRN. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos: los proyectos curriculares disciplinares e interdisciplinares. Vinculaciones con las prescripciones curriculares, diversidad de formatos.

Abordaje institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos, documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta unidad curricular del taller de la práctica II se definen: actividades en el IFDC, taller de la práctica, 64 hs anuales; taller integrador: 16 hs anuales; trabajo de campo en las instituciones asociadas: 48 hs anuales. Los formatos que se proponen organizan el trabajo al

interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares, a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de campo en práctica II propone la inserción institucional a través de observación, observación participante, participación en actividades institucionales, ayudantías en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en lineamientos de inclusión, en el seguimiento de trayectorias especiales, en la elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas en parejas pedagógica y profesores/as de las disciplina/s. Promover la participación en los espacios de tutorías, de construcción disciplinar e interdisciplinar. Se sugiere para el trabajo de campo un acercamiento a aspectos pedagógicos organizacionales del ciclo básico.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica, tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones y las y los sujetos involucradas/os a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Participan en el taller integrador: didáctica general, psicología educacional, epistemologías de los saberes en la modernidad/colonialidad, sujetos de la educación secundaria y coformadoras/es.

Esta prescripción no impide la incorporación de otros/as referentes de los otros campos de la formación, si la situación lo requiere.

Bibliografía:

- Baquero, R.; Diker, G. & Frigerio, G. (comp.) (2007), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, CEM del estante editorial.
- Belgich Horacio (2006), *Orden y Desorden escolar*, Rosario, Editorial Homosapiens.
- Bixio, C. (2004), *Cómo construir proyectos. El proyecto institucional. La planificación estratégica. ¿De qué hablamos cuando hablamos de proyectos?* Rosario, Homo Sapiens.
- Bolívar, A. (1995), *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum*, FORCE, Universidad de Granada.
- Butelman, I. (comp.) (1996), *Pensando las instituciones, Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (comp.) (2001), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Feldman, D. (2010) *Enseñanza y escuela*, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1994), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, L. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- Frigerio G., y otros (1996), *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca*, Buenos Aires, Troquel.
- Martinis, P. y Redondo, P (comps) (2015) *Inventar lo imposible: experiencias pedagógicas entre dos orillas*, CABA: La Crujía.
- Nicastro, S. (2006), *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*, Rosario, Homo Sapiens.
- Perkins, D. (2010) *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Santos Guerra, M. (1994), *Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar*, Málaga, Aljibe.

Santos Guerra, M. (1999), Para comprender las organizaciones educativas, Málaga, Aljibe.

Stone Wiske, M (comp) (1999). La enseñanza para la comprensión, Buenos Aires: Paidós.

Wittrock, Merlin C. (1989), Aspectos del acceso al lugar y de la ética de la investigación, en La investigación de la enseñanza; II. Métodos cualitativos y de observación. Buenos Aires. Paidós.

Woods P. (1986), La escuela por dentro, Barcelona, Paidós.

Woods P. (1989), Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación, Buenos Aires, Paidós.

▪ **6.4.3 Unidad curricular: práctica docente III. Residencia pedagógica**

Formato: práctica docente.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 3º año

Total de horas: 150hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular:

Eje organizador: “Prácticas de enseñanza contextualizadas”

En esta unidad curricular la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional, entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como inter juego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso, poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva y de acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa. Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas.

Analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula, en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos y la toma de decisiones que respondan a la justicia curricular. Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar filosofía en las instituciones escolares. Valorar la investigación educativa como herramienta, que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas

En esta unidad se profundiza e integra el desarrollo de capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Identificar las características y modos de aprender de los y las estudiantes. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos. Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales. Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a las y los estudiantes mostrar de múltiples maneras sus aprendizajes. Intervenir en la dinámica grupal para organizar el trabajo escolar, identificando las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de éstas. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los/as otros/as y

para trabajar en forma colaborativa. Comprometerse con el propio proceso formativo. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Ejes de Contenidos. Descriptores:

El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los/las profesores/as en relación con su práctica profesional. La intervención del/la docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las tareas del/la profesor/a de filosofía en la práctica cotidiana. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos de la práctica.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo, aprendizaje –enseñanza evaluación– estrategias didácticas específicas. Propuestas disciplinares/multidisciplinares/interdisciplinares. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa. Propuestas de intervención en las prácticas de residencia en sus diferentes contextos. Diversidad de formatos para la enseñanza y aprendizaje.

Producción, análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación- acción. Dimensión epistemológica y metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta unidad curricular del taller de la práctica III, se definen actividades en el IFDC taller de la práctica: 64 hs anuales; taller integrador: 16 hs anuales y trabajo de campo en las instituciones asociadas 60 hs anuales. Se propone incorporar otros formatos como tutorías y ateneos (10hs). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores/as a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de campo en práctica III propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención áulica/e institucional. Diseño de propuestas contextualizadas disciplinares /multidisciplinares pensadas para diferentes formatos; la clase y talleres interdisciplinares.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y las y los sujetos involucradas/os, a través del análisis teórico-práctico que argumenta las experiencias sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Participan en el taller integrador educación y Tic, didáctica general, didácticas de las filosofías y co-formadores/a.

Esta prescripción no impide la incorporación de otros/as referentes de los otros campos de la formación, si la situación lo requiere.

Bibliografía:

- Anijovich, R. y otros (2004), Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2009), Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- (2009), Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós, Buenos Aires
- Aran, P. (1998), Materiales Curriculares, Barcelona, Graó Biblioteca del Aula.
- Barreiro, T. (2000), Trabajo en grupos. Ediciones Novedades Educativas
- Bixio, C. (2004), Cómo planificar y evaluar en el aula, Rosario, Homo Sapiens.
- Cullen, C (2004) Perfiles ético-políticos de la educación, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011), Formar y formarse en la enseñanza, Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000), Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.
- Jackson, P. (1992), La vida en las aulas, Madrid, Morata.
- Litwin, E. (1997), Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior, Buenos Aires, Paidós.
- Litwin, E. (2008), El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud P. (2009), Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Graó. Biblioteca de aula | 196.
- Perrenoud, Ph (2007), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona
- Ritchart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014) Hacer visible el pensamiento, CABA, Paidós
- Sanjurjo L. (2009), Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1992), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.
- Souto de Asch, M. (1993), Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Souto, M. (1996), La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En “Corrientes didácticas contemporáneas” de Alicia Camillioni – María C. Davini y otros. Buenos Aires. Paidós.
- Terigi, F. (1999), Currículum, Buenos Aires, Santillana.
- Wassermann, S. (1999), El estudio de casos como método de enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu

▪ 6.4.4 Unidad curricular: Práctica docente IV- Residencia pedagógica.

Formato: práctica docente IV. Residencia pedagógica.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 4º año

Total de horas: 256 hs.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Eje organizador: *“La práctica profesional como práctica ética- política comprometida con intervenciones que asuman la justicia curricular y la inclusión educativa social.”*

En esta unidad curricular se alcanza un mayor nivel de complejidad en la formación docente inicial, al profundizar y articular fuertemente los saberes disciplinares, pedagógico-didácticos, contextuales y personales desarrollados a lo largo de la trayectoria en el profesorado.

La residencia se constituye en el periodo en el que el/la residente realiza la práctica profesional en escenarios reales, asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las instituciones asociadas y el IFDC.

En consonancia con el desafío de la ESRN las y los residentes desarrollan su rol docente en tanto creadoras/es de condiciones que proporcionen a las y los estudiantes un espacio para que construyan su proyecto vital actual y futuro y que piensen su vida en un ámbito de cuidado para un vivir mejor.

Considerar la residencia como ámbito de acompañamiento a los y las residentes desde los/as profesores/as co-formadores/as, formadores/as del IFDC y pares; en el desarrollo de un habitus profesional que permita la reflexión-acción de sus prácticas. Articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo, promoviendo la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa. Organizar la experiencia de residencia para los niveles de enseñanza obligatoria.

En esta unidad los y las estudiantes/ residentes desarrollan la autonomía en la puesta de las capacidades vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, que le permitan un desempeño respetuoso de los modos de aprendizaje de los y las jóvenes que habitan las escuelas hoy, en consonancia con toma de decisiones argumentadas, en el diseño de intervenciones individuales y grupales que promuevan el desarrollo de habilidades y formas de ciudadanía responsables de una sociedad democrática. Comprometerse con el propio proceso formativo. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Tanto en el trabajo intrapersonal como en el interpersonal propios de la formación docente se avanza en las narrativas pedagógicas como "formas de subjetivación" en las que se hace visible y se modifica la "experiencia" que uno tiene de sí mismo y de la construcción de su identidad profesional. Las prácticas narrativas desarrolladas en el campo de la práctica cobran particular relevancia en su potencialidad reflexiva y metacognitiva, y se enriquecen con la sistematización de las experiencias, el intercambio grupal y la vuelta al terreno como praxis transformadora. Resulta fundamental el aprendizaje de las experiencias de las y los pares reconociendo que la producción de saberes pedagógicos implica necesariamente una tarea colaborativa en el espacio entre la práctica y la teorización

Núcleo de contenidos. Descriptores

La Enseñanza de la filosofía. El diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextualizada. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diseño, puesta en escena y evaluación de proyectos educativos.

El/la docente profesional, intelectual. La docencia como práctica política de transformación social-cultural. La escritura de experiencias didácticas en la residencia, como insumo de reflexión crítica permanente acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la unidad curricular del taller de la práctica IV y residencia se sugieren actividades en el IFDC, taller de la práctica 64 hs anuales y taller integrador 20 hs anuales, trabajo de campo en las instituciones 152 hs anuales. Se propone incorporar espacios de tutorías y ateneos 20hs. Los formatos organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores/as a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de campo en práctica IV propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos en los ciclos de la escuela secundaria.

El taller integrador coordinado por el/la docente del campo de la práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y las y los sujetos involucrados/os a través del análisis teórico-práctico que argumentan las experiencias sistematizadas con el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Participan en el taller integrador didácticas de las filosofías, educación y Tic y co-formadores.

Esta prescripción no impide la incorporación de otros/as referentes de los otros campos de la formación, si la situación lo requiere.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2010), La formación en y para la práctica profesional – Conferencia –Documento, INFD.
- (2014), El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Conferencia – Documento, INFD.
- (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio, CABA: Paidós
- Davini, C. (2014), La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2000), El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar, en Revista IICE. Año IX, Nº 17, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (coord.) (2008), Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II, Córdoba, Brujas.
- Edelstein, G. (coord.) (2010), Prácticas y residencias. Memoria, experiencia, horizontes IV, Córdoba, Ed. Brujas.
- Feldman, D. (2011), Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica, M.E.C.T., Documento INFD.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales transformativos, en Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (1999), Enseñanzas implícitas, Buenos Aires, Amorrortu.
- Larrosa, J. (1995) Escuela, poder y subjetivación, Madrid: La Piqueta.
- McEwan, H. y Egan, K. (comps), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, Buenos Aires, Amorrortu.
- Sanjurjo, L. (2002), La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula, Rosario, Homo Sapiens.
- Satulovsky, S (2009), Tutorías: Un modelo para armar y desarmar – La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria, Buenos Aires, NOVEDUC
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps) (2009) Experiencia y alteridad en educación, Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, M. (1993), Hacia una didáctica de lo grupal, Buenos Aires, Miño y Dávila.



EDUCACIÓN
Y DERECHOS
HUMANOS