

VIEDMA, 20 DE ENERO DE 2011

VISTO:

El Expediente N° 139449-EDU-2010 del Registro del Ministerio de Educación - Consejo Provincial de Educación, y;

CONSIDERANDO:

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

Que es decisión política de la Provincia de Río Negro jerarquizar la Formación Docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación, en tanto dicha formación se enfrenta de manera permanente a los cambios y avances que operan permanentemente en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, las tecnologías y el desarrollo del conocimiento;

Que el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una estrategia fundamental de renovación del oficio y para responder a las nuevas demandas sociales, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones políticas, sociocultural y pedagógica,

Que la Ley de Educación N° 26206, Título IV, Capítulo II, Artículo 75, establece que la Formación Docente tendrá una duración de cuatro (4) años,

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

Que por Resolución N° 74/08 del Consejo Federal de Educación se aprueba el documento sobre titulaciones para las carreras de formación docente y el cuadro de nominaciones de títulos;

Que por Resolución N° 235/08 del Registro del Consejo Provincial de Educación se aprueba el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de las Escuelas comunes involucradas en la Transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina;

Que la construcción del Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Educación Secundaria en Geografía responde a un proceso de consulta e intercambio con el equipo responsable de la elaboración del mismo, perteneciente al IFDC de Luis Beltrán;

Que es necesario dictar la norma legal que apruebe el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente en Profesorado de Educación Secundaria en Geografía y la denominación del título;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION
R E S U E L V E:

ARTICULO 1°.- APROBAR el Diseño Curricular Provincial para la Formación Docente: Profesorado de Educación Secundaria en Geografía que forma parte integrante de la presente resolución.

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

ARTICULO 3°.- DETERMINAR que el presente Diseño Curricular Provincial, en caso de ser necesario, deberá ser adecuado a las normas nacionales que emita el Consejo Federal de Educación, y que regulen la Formación Docente para el nivel secundario.

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

RESOLUCIÓN N° 128
DNS/dam.-

Prof. Jorge Luis SARTOR - Vocal Gubernamental
a cargo de Presidencia

Fabiana Beatriz SERRA - Secretaria General

**DISEÑO CURRICULAR PARA LA
FORMACIÓN DOCENTE
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
GEOGRAFIA**

Noviembre 2010



Dirección de Nivel Superior

Autoridades

Gobernador

Dr. Miguel Ángel Saiz

Ministro de Educación

Dn. César Alfredo Barbeito

Consejo Provincial de Educación

Vocales Gubernamentales: Prof. Amira Nataine,
Prof. Jorge Sartor

Vocal Docente: Prof. Orlando Solaro

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica

Psp. Andrea Novillo Pinto.

Subsecretaria de Educación

Prof. Norma Nakandakare

Subsecretaria de Planeamiento y Coordinación de Programas

Dna. Doris Borobia

Subsecretaria de Administración y Finanzas

Cra. María Laura Martirena

EQUIPO DE TRABAJO

Directora de Nivel Superior

Blanca Moyano

Dirección de Gestión Curricular

Nora Arbanás

Equipo Técnico

Carolina Merlo

Nora Girardi

*Equipo Responsable del Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán, bajo la coordinación institucional de **Mónica Silva:***

Eduardo Giusto, Paula Senra, Cecilia Ferrarino, Sandra Usabarrena, Néstor Silva.

Índice	Pág.
Formación Docente Continua en la Provincia de Río Negro.	
Historia y circunstancia actual de la formación docente en la Provincia de Río Negro	1
Funciones de los IFDC	3
1.- Fundamentación General	5
1.1. Acerca de la Sociedad	5
1.2. Acerca de Sujeto	6
1.3. Acerca del Conocimiento	8
1.4. Acerca del Curriculum	9
1.5. Acerca de la Enseñanza	11
1.6. Acerca del Aprendizaje	13
1.7. Consideraciones Metodológicas	14
1.8. Acerca de la Evaluación	15
1.9. Acerca de la Geografía	17
2.- Organización del Curriculum	18
2.1. Campos del conocimiento	19
2.1.1. Peso relativo de los tres campos de conocimiento	19
2.2. Unidades Curriculares	19
2.2.1. Unidades Curriculares según campo de la Formación	21
2.3. Objetivos del plan de estudios	22
2.4. Régimen de Cursado	22
3.- Titulación	22
4.- Mapa Curricular	23
4.1 Planilla distribución de espacios curriculares por cuatrimestre y cantidad de horas	24
4.2 Planilla porcentaje de distribución de los tres campos del conocimiento	25
5.- Componentes básicos de las unidades curriculares por Campo de la Formación	26
5.1. Formatos	26
5.2. Orientaciones para la selección de contenidos	26
5.3. Lineamientos de acreditación	26
5.4. Bibliografía	27
6.- Desarrollo de cada Unidad Curricular del plan de estudio por Campo de Formación	27
6.1. Formación General	27
6.1.1. Problemas del Conocimiento	27
6.1.2. Pedagogía	28
6.1.3. Psicología Educativa	30
6.1.4. Seminario: Culturas Juveniles	32

6.1.5. Didáctica General	33
6.1.6. Taller: Las TICs y la enseñanza	34
6.1.7. Análisis Sociológico	36
6.1.8. Sociología y Política Educativa	37
6.1.9. Investigación Educativa	38
6.1.10. Análisis Antropológico	39
6.2.- Formación Específica	40
6.2.1. Sociedad y Espacio	40
6.2.2. Dinámica de los Sistemas Naturales	41
6.2.3. Fundamentos de Economía	43
6.2.4. Los Espacios Urbanos	44
6.2.5. Teorías y Sistemas Políticos	45
6.2.6. Geografía Argentina	46
6.2.7. Historia Argentina	48
6.2.8. Epistemología de la Geografía y de las Ciencias Sociales	49
6.2.9. Los Espacios Rurales	50
6.2.10. Problemáticas Territoriales Mundiales	52
6.2.11. Problemáticas Territoriales Latinoamericanas	53
6.2.12. Recursos Naturales y Problemas Ambientales	54
6.2.13. Desarrollo Local y Territorio	55
6.2.14. Geografía Regional Patagónica	57
6.3.- Práctica Profesional	58
6.3.1. Introducción a la Problemática Docente	58
6.3.2. Taller de Experiencias Educativas más allá de la Escuela	59
6.3.3. Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales	60
6.3.4. Taller: Las TICs y la Geografía	62
6.3.5. Diagnostico y Producción de Materiales Curriculares	64
6.3.6. Práctica Profesional y Residencia Docente	65
7.- Espacios de Definición Institucional	
7.1 Seminario de Inclusión Educativa	67
8.- Régimen de Correlatividades	70

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

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

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y del país.

Mediante la Ley 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 la Ley Nº 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década de los 80 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos son los existentes, su localización y el año de su creación¹:

- Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto Superior de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto Superior de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)
- Instituto Superior 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).

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 otro meramente formales.

La sociedad Argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio de todas las manifestaciones del autoritarismo,

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

con un eje “potente” en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contratación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

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

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

En términos generales podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional” (preeminencia de la función reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas, etc.).

Las representaciones vigentes de esa época en torno a lo educativo, expresan: una nueva forma de entender la relación educación/ contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva – no prescripta – para la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

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

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado -con la Ley Provincial 2288 (1988) que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente Rionegrinos. Ley ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la provincia (Nº 2444, de 1991), referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Art. 8º, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “ intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizaran”.

La Ley Provincial N° 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad los cambios considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y la administrativa y 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; las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada instituto, a partir de la aprobación de esta ley, será conformado y elegido por los docentes, graduados y alumnos de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

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

Funciones de los IFDC

Esta normativa asigna a los Institutos funciones en los campos de Formación, Capacitación, Investigación y Extensión; fija los pilares de su organización académica e institucional y centralmente explicita los principios de democratización, equidad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial.

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

- Formación de profesores.
 - Profesorado en Nivel Primario (San C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, El Bolsón).
 - Profesorado de Nivel Inicial (San Carlos de Bariloche),
 - Profesorado de Educación Física (Viedma).
 - Profesorado en Educación Especial (Villa Regina y San Carlos de Bariloche)
 - Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. (Villa Regina)
 - Profesorado de Educación Secundaria en Historia y Profesorado de Educación Secundaria en Geografía. (Luis Beltrán)
- Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio.
- Investigación Educativa y Extensión a la comunidad.

En la concepción y en las acciones estas cuatro funciones se interrelacionan y se alimentan mutuamente, y cada una de ellas sólo puede entenderse cabalmente, si por un

lado, se la pone en juego en un mismo universo de inteligibilidad con las restantes, y por otro, se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente, siendo éstas, rasgos esenciales en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

En el marco de políticas provinciales de Formación, Capacitación e Investigación y Extensión, se instituyeron ámbitos para el análisis de propuestas y decisiones tales como: el Consejo de Directores, Consejo de Perfeccionamiento COPE conformado por los Coordinadores de Capacitación de los IFDC, y el CIED conformado por los coordinadores de Investigación y Extensión.

Instancias que tuvieron una mayor o menor incidencia en las definición de políticas educativas en el marco de contextos socio políticos históricos específicos y su impacto en las demandas a las instituciones educativas (procesos de acreditación requeridos en la década del '90, adecuaciones a los marcos fijados por la Red Federal de Formación Docente Continua, etc.).

Las nuevas demandas generadas a partir de 1995 por la transformación educativa nacional explicitada en el documento A-14 enmarcado en la Ley Federal de Educación, artículo 19° y Ley de Educación Superior, artículo 21° generó al interior del nivel, la redefinición de una Política de Investigación desde una historia construida a partir de la Ley provincial.

En relación a la función de Extensión, el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988 concibió a los Institutos como espacios de encuentro cultural, social y político donde padres, alumnos, maestros, funcionarios, y la comunidad tengan la posibilidad de analizar, evaluar y proponer alternativas a las cuestiones de interés comunitario.

Con posterioridad, en el Curriculum del año 1999, esta concepción se tradujo en una de las funciones de los Institutos de Formación Docente, con el mismo estatuto que las otras. A través de la extensión, los Institutos tienen la posibilidad de establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres y asesoramientos, actividades culturales en general. En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática.

Distintas normas regulatorias han intentado establecer lineamientos que direccionen las acciones de capacitación e investigación en la Provincia. Estas acciones, enunciadas en la Ley 2288 son parte de las actividades de los Institutos de Formación Docente, por lo que todos los proyectos que se trabajan en los institutos, poseen carácter oficial.

En el año 2001, se aprueba la resolución N° 1394/01 que habilita a los Institutos a dictar postítulos, resolución que fue modificada por la N° 747/2007 la cual reconoce, aprueba fundamentos, lineamientos y pautas para la implementación y organización de los postítulos en la Provincia.

Asimismo se consolida y resignifica el sentido académico de los mismos como una propuesta académica en el marco de la formación continua. La Resolución N° 747/2007 reglamenta las normas legales para el reconocimiento y aprobación de los postítulos de la Provincia de Río Negro, que aprueba los fundamentos, lineamientos, pautas para la implementación y la organización académica. Esta normativa, deroga la Resol. 151/00 que adhería en todos sus términos a las resoluciones nacionales.

En la provincia de Río Negro se han dictado postítulos para docentes de todos los niveles en diferentes temáticas acordes a las necesidades de éstos y las posibilidades de cada instituto formador; tales como: Necesidades Educativas Especiales, Jardín Maternal, Educación Básica para Jóvenes y Adultos y Educación Rural, y en Educación Física.

Los objetivos de estos trayectos formativos bajo la nueva normativa serán, fundamentalmente, la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente y la profundización de nuevas funciones y tareas que permitan fortalecer las competencias del docente en su práctica profesional y de la formación en investigación educativa.

1.- Fundamentación General²:

1.1.- Acerca de sociedad

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

Cornelius Castoriadis

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

En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos cambian la configuración de nuestra sociedad, la dinámica social y el comportamiento de sujetos e instituciones (Poliak, 2008).

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

Entendemos la sociedad como construcción humana e histórica constituida por sujetos que se relacionan desde diferentes posiciones y disputan sentidos y significados en este proceso que conforma la realidad social.

En tal sentido “la realidad social es una totalidad articulada, dialéctica, contradictoria, conflictiva, heterogénea, compleja y situada en los procesos históricos.”³

Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.⁴

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

Robert Castel en “*La metamorfosis de la cuestión social*” da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial⁵ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Bauman llama a esta nueva etapa “*modernidad líquida*” para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó “*tiempos sólidos*” y los actuales “*tiempos líquidos*” o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, “*en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”*”; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.”⁶

1.2.- Acerca del Sujeto

Para que un sujeto advenga en tal es necesario la presencia y el contacto con el Otro; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que el sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice.

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

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

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

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

El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes⁷.

Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, y entre ellas, la escolar⁸.

Al respecto, Graciela Frigerio afirma: "La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones (...)"⁹

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

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

En tal sentido no podemos soslayar que "el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórico, que ocupa todo su trayecto vital"¹⁰; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien, el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues "el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico"¹¹

⁷ Caruso y Dussel, 1998. De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea. Kapelusz.

⁸ Caruso y Dussel, 1998. De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea. Kapelusz.

⁹ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario. Río Negro

¹⁰ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria. Río Negro.

¹¹ Zemelman Hugo, 1987,1992, 1996 Sobre Subjetividad y sujetos sociales.

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

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

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

1.3. Acerca del Conocimiento.

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.¹²

Desde la Fenomenología¹³ podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

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

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.¹⁴

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.¹⁵

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de

¹² Yuni, J. y Urbano, C. (2005): Investigación etnográfica. Investigación- Acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela. Editorial Brujas, Córdoba.

¹³ Hessen, J. (1970): Teoría del Conocimiento. Espasa Calpe, Madrid.

¹⁴ Hessen, J. ,Op Cit. P.26

¹⁵ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

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

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

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

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.¹⁶

En este proceso dinámico de construcción social e histórica se articulan teoría y práctica y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores-, hacia el conocimiento científico.

Los conocimientos producidos en el campo de la Geografía pueden ser analizados en función de lo expuesto en los párrafos precedentes respecto a las características de las ciencias sociales. Esto nos permite observar diferentes tradiciones que fueron gestándose a lo largo del tiempo y que suponen visiones del tiempo y espacio divergentes, así como también posiciones valorativas distintas por parte de los sujetos implicados en la producción científica.

1.4. Acerca del curriculum

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

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.” (D.C., 1988).

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un curriculum como matriz abierta, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, con múltiples significaciones, con niveles crecientes de integración y profundidad, con rigurosidad en los desarrollos teóricos, como espacio de relaciones

¹⁶ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

pedagógicas y culturales (Doll, 1993). Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

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

Un currículum crítico, recuperando los aportes de Apple (1986), Popkewitz (1983), Sarup (1990), ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículum crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la riqueza vinculada a la significatividad, la potencialidad conflictiva y problematizadora, la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación así como la generación de nuevas preguntas; la recursividad referida a la profundización en los saberes en oposición a una lógica acumulativa, la relación evitando lógicas estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones, rescatando la propia biografía, los saberes 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, 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."¹⁷

Desde esta mirada "el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social" y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste

¹⁷ Apple M. y Beane J. (1997) Escuelas democráticas. Ed. Morata. Madrid.

como construcción social”¹⁸, donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

1.5. Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”¹⁹

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. La historicidad establece que el “gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia”²⁰, es decir, ser constantemente resignificado al compás del desarrollo de los contextos sociohistóricos.

Planteada esta perspectiva, la cual está muy lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva.

La comprensión de la enseñanza supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia están individualsocial, histórica y políticamente construidas. Referirnos a la enseñanza desde una perspectiva crítica supone no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas y de las múltiples dimensiones que la constituyen.

La enseñanza “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”²¹.

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”²² 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”.²³ 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.

¹⁸ Grundy S. (1998) Producto o praxis del currículum. Ed. Morata.Madrid

¹⁹ Arnaus R. (1999). Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica. Editorial Angulo Rasco. Akal. Madrid

²⁰ Zemelman, H. (2001): Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Mimeo.

²¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

²² Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Op Cit.

²³ Zemelman, H. (2001): Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Mimeo

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”²⁴, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento interpela las relaciones entre Saber/ Identidad/ Poder y reclama que las categorías Igualdad/ Diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”²⁵ 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”.²⁶

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”²⁷, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no disocia conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

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

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”²⁸

²⁴ Litwin, E. (1997): “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”; en Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.

²⁵ Martínez Bonafé, J. (1994): “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”; en Angulo F., y Blanco N.: Teoría y desarrollo del currículum. Aljibe, Málaga..

²⁶ 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. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.

²⁷ Souto, M. (1999) “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en A. Camilloni y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires.

²⁸ Giroux, H. (1991): “Los profesores como intelectuales públicos” en <www.quadernsdigitals.net>.

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

1.6. Acerca del Aprendizaje

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”.²⁹

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

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”³⁰

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

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y
- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

“El aprendizaje, se define como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales.”³¹

Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética

²⁹ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

³⁰ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Op Cit.

³¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Op Cit.

y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

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

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del alumno 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.”³²

“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.”³³

1.7. Consideraciones Metodológicas

Entendemos lo metodológico como una construcción que, tal lo señala A. Díaz Barriga (1985), implica la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo). No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación al método.

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”³⁴

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.”³⁵

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia”³⁶.

³² Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Op Cit.

³³ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008): Op Cit.

³⁴ Edelstein G. (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”; en Corrientes Didácticas Contemporáneas, Paidós, Buenos Aires.

³⁵ Edelstein G. Op Cit.,

³⁶ Remedí, V. E. (1985) “Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método”; en: Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta. Universidad Autónoma de Querétaro, México.

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

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias las cuales estarán “orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica”.³⁷

“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.”³⁸

1.8. Acerca de la Evaluación

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

Fernández Sierra³⁹ plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de alumnos y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los alumnos, entre otros⁴⁰.

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

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las

³⁷ Según el Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario (2009),

³⁸ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2009): Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior

³⁹ Fernández Sierra J.: (1994) "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum. Aljibe, Málaga.

⁴⁰ Bertoni, A. (1997): Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Kapelusz, Buenos Aires.

decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”⁴¹.

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”⁴²

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

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁴³.

Al respecto afirma Gimeno Sacristán (1996) que “tratándose de procesos de enseñanza y de aprendizaje (...) la evaluación cumple dos finalidades primordiales: comprobar la validez de las estrategias didácticas puestas en escena e informar al alumno para ayudarlo a progresar en su autoaprendizaje”. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”⁴⁴.

Entonces, “la evaluación incluye a la acreditación pero no se agota en ella. Evaluamos con el propósito de diagnosticar, investigar e indagar la situación actual, y a partir de la información obtenida diseñar la enseñanza; detectar los logros y obstáculos durante el proceso a fin de informar, informarse y realizar ajustes y transformaciones; integrar saberes y comparar el diseño con la realidad. Acreditamos para certificar un aprendizaje y cualificarlo o cuantificarlo, poniendo la mirada en el producto individual o grupal, y diversificando los instrumentos y las estrategias para atender a todas las capacidades, intereses y necesidades”⁴⁵

⁴¹ Casanova, M. A. (1995): Manual de evaluación educativa. La Muralla, Madrid.

⁴² Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2009): Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior

⁴³ Litwin, E. (1998): “la evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”, en A. Camilloni y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador; Buenos Aires.

⁴⁴ Palou de Mate C. y otros (2001): Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas. U.N.C. Cipolletti, Río Negro

⁴⁵ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2009): Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior

1.9. Acerca de la Geografía

“La Geografía ha sido útil en cada momento histórico y sus preocupaciones han variado a lo largo del tiempo al compás de los cambios sociales.

Esto quiere decir que no se puede entender a la Geografía como a ninguna otra área del saber, como una entelequia separada de los contextos sociales que le dieron origen”⁴⁶

La Geografía es la Ciencia del Espacio. El Espacio se define como *un conjunto de formas representativas de las relaciones que ocurren ante nuestros ojos y que se manifiestan por medio de procesos y funciones*⁴⁷, este es un espacio construido por la sociedad, no un mero soporte físico.

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

A lo largo del tiempo, conforme cambiaron las sociedades, la ciencia geográfica también se ha ido renovando y de acuerdo al contexto histórico ha sido atravesada por diversas corrientes, camino que han recorrido todas las Ciencias Sociales. Es justamente a partir de un cambio de paradigmas cuando se ha dotado de los elementos teóricos y conceptuales, de las técnicas y metodologías adecuadas para dar y proponer distintas alternativas a problemas actuales⁴⁸ como la creciente degradación ambiental, la inequitativa distribución de la riqueza, el hambre y la pobreza en el tercer mundo, los conflictos étnicos, la propagación acelerada de enfermedades, entre otros.

La sociedad actual se ve envuelta en una realidad extremadamente compleja, en la cual surgen y se reconfiguran los supuestos básicos de la disciplina. Es preciso reformular los conceptos y categorías básicas de nuestra ciencia a fin de comprender la dinámica de nuestra sociedad actual en su interrelación con el espacio. Conceptos que han sido y siguen siendo pilares de la Geografía, tales como espacio, sociedad, tiempo, paisaje, territorio, Estado –entre otros-, han cambiado su significado, por lo tanto es preciso redefinirlos y a su vez arribarlos de un modo diferente, “buscar otras perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender, contextualizar y explicar los nuevos fenómenos, a la vez que puedan imaginar otras realidades posibles”⁴⁹

⁴⁶ Blanco, J. y otros (1997): Notas para la enseñanza de una geografía renovada. Aique. Buenos Aires.

⁴⁷ Santos, M. (1996), citado en Diseño Curricular de ciclo básico de la Escuela Secundaria Rionegrina.

⁴⁸ Con esta expresión queremos indicar la habilitación de nuevos problemas en el campo de la Geografía a partir del paradigma socio- crítico. Éste se apoya en la idea de la construcción social del territorio, superando posiciones más tradicionales que separan el estudio del espacio y de la sociedad.

⁴⁹ Insaurralde, M. (coord.) (2009): Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc, Buenos Aires.

A su vez en el contexto de globalización en que vive la sociedad actual, otros conceptos como cultura, desterritorialización, centro-periferia, exclusión, nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ponen en circulación al cobrar connotaciones nuevas. La Geografía constituye un camino esencial para entender la globalización ya que “una razón global única se manifiesta en forma específica en cada lugar. La Geografía se convierte en una disciplina esencial cuando se trata de apuntar soluciones o caminos para mejorar la vida de las sociedades y de las personas”⁵⁰

Por lo tanto, el mundo que la Geografía intentaba y aún hoy, en ocasiones, intenta presentar, ya no existe; ante la presencia de fenómenos y procesos mucho más complejos y contradictorios es preciso trabajar sobre problemáticas que interrelacionen a las sociedades y sus territorios, “las sociedades contemporáneas son sociedades complejas, estalladas, desiguales, integradas y desintegradas en simultáneo, constituidas por relaciones e hilos sueltos”⁵¹, es por ello que la Geografía se vuelve importante al momento de dar respuesta al acontecer contemporáneo, a las múltiples y complejas relaciones que se establecen entre las sociedades y los territorios.

“Es preciso tender al pensamiento crítico de los estudiantes para que puedan pensar otras realidades; de este modo, la geografía que llegue a la escuela, debe guardar estrecha relación con los saberes que surgen de las producciones académicas. Es necesario acortar las distancias que existen entre el conocimiento académico y el escolar; por lo tanto es preciso contextualizar la geografía escolar al contexto social actual. Los medios de comunicación acercan a los estudiantes a otras realidades, nuevas problemáticas sociales, territoriales, ambientales que no se pueden interpretar ni explicar a partir de los clásicos contenidos de la asignatura”⁵². Una geografía incorporada a la enseñanza secundaria debe ser una ciencia abierta, con inquietud interdisciplinaria en la búsqueda de la puesta en común y la explicación de los problemas del territorio y la población.

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

2.-Organización del Curriculum

La duración total del **Profesorado de Educación Secundaria en Geografía** es de **2.800** horas reloj en un mapa que contempla cuatro años de estudios y se define una carga

⁵⁰ Santos, M. (1990): Por una geografía nueva. Espasa Calpe, Madrid

⁵¹ Gurevich; R. (2005) Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

⁵² Zenobi, V. (2009): “Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza”; en: Insaurralde, M. (coord.) Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc, Buenos Aires.

horaria de 144 horas reloj para las unidades de definición institucional que representan el 5,1 por ciento del total de horas.

2.1 Campos de conocimiento

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres campos de conocimiento.⁵³

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

Formación general:

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

Formación específica:

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

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.

2.1.1 Peso relativo de los tres campos de conocimiento:

La Formación General ocupa el 24% con 672 horas de la carga horaria total, la Formación Específica, el 49% con 1376 horas y la Formación en la Práctica Profesional, un 22% con 608 horas.

2.2 Unidades Curriculares

Se entiende por “unidad curricular” aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan,

⁵³ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N°24/07
CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.⁵⁴

El mapa curricular establece 30 unidades curriculares y espacios de decisión institucional, todos de cursado cuatrimestral.

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

Las asignaturas son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinarios 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.

Los talleres son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

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

⁵⁴ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N°24/07 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN artículo 79.

2.2.1 Unidades curriculares según campo de la formación:

FORMACIÓN GENERAL organizada en **10 unidades curriculares** ordenadas de manera secuencial, espiralada y con un grado de complejización creciente:

- Problemas del Conocimiento.
- Pedagogía.
- Psicología Educacional.
- Culturas Juveniles.
- Didáctica General.
- Las TIC y la Enseñanza.
- Análisis Sociológico.
- Sociología y Política Educativa.
- Investigación Educativa.
- Análisis Antropológico.

FORMACIÓN ESPECÍFICA organizada en **14 unidades curriculares** ordenadas de manera secuencial, espiralada y con un grado de complejidad creciente:

- Sociedad y Espacio.
- Dinámica de los Sistemas Naturales.
- Fundamentos de Economía.
- Los Espacios Urbanos.
- Teorías y Sistemas Políticos.
- Geografía Argentina.
- Historia Argentina.
- Epistemología de la Geografía y las Ciencias Sociales.
- Los Espacios Rurales.
- Problemáticas Territoriales Mundiales.
- Problemáticas Territoriales Latinoamericanas.
- Recursos Naturales y Problemas Ambientales.
- Desarrollo Local y Territorio.
- Geografía Regional Patagónica.

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

- Introducción a la Problemática Docente.
- Taller de experiencias educativas más allá de la escuela.
- Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales.
- Las TICS y la Geografía.

- Diagnóstico y Producción de Materiales Curriculares.
- Práctica Pedagógica y Residencia Docente.

2.3.- Objetivos del plan de estudios

El plan de estudios del **Profesorado de Educación Secundaria en Geografía** ha sido elaborado teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Favorecer la formación de un Profesor de Geografía capaz de comprender la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, condición necesaria para su desempeño en el aula, en la institución y en la comunidad.
- Procurar la formación de un Profesor de Geografía que integre al saber propio de la disciplina, los aportes del área de Ciencias Sociales y el conocimiento pedagógico didáctico, elementos que posibilitan la preparación de un profesional sólidamente fundamentado, crítico y reflexivo.
- Desarrollar el aprendizaje y la aplicación de metodologías de investigación propias de la Geografía y de las Ciencias Sociales, como vía para la apropiación y posterior enseñanza de este conocimiento.
- Promover desde el inicio de la carrera el contacto de los alumnos con las tres áreas definidas en el plan de estudios, respondiendo a los principios de secuenciación y espiralación de los saberes disciplinares para lograr mayor significatividad en los aprendizajes.
- Incluir desde el inicio de la carrera aspectos de la práctica profesional, para que el futuro docente se inicie en la comprensión de las distintas problemáticas presentes en la realidad educativa y el papel del docente en ellas.
- Facilitar el proceso de autonomía en la construcción del conocimiento brindando la posibilidad de que los alumnos, futuros docentes, elijan su propio recorrido de formación a partir de un sistema de correlatividades flexibles y considerando el mapa curricular como una sugerencia y no como una imposición.

2.4.- Régimen de cursado:

Las unidades curriculares son de cursado cuatrimestral. Cada cuatrimestre tiene 16 semanas. Los estudiantes según lo sugerido en el mapa curricular deben cursar como máximo 22 horas.

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

3.- Titulación: La denominación del título en el marco de la normativa vigente la es ⁵⁵ **Profesor/a de Educación Secundaria en Geografía.**

⁵⁵ Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Documento Aprobado Resolución N°24/07 CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN artículo 129.1

4. Mapa Curricular

Primer año	Problemas del conocimiento 4 Horas	Sociedad y Espacio 6 Horas	Pedagogía 6 horas	Introducción a la Problemática Docente 4 Horas	20 Horas
	Psicología Educacional 4 Horas	Seminario: Culturas Juveniles 4 Horas	Dinámica de los Sistemas Naturales 6 Horas	Fundamentos de Economía 4 Horas	18 Horas
Segundo año	Didáctica General 4 Horas	Los Espacios Urbanos 6 Horas	Teorías y Sistemas políticos 4 Horas	Taller de experiencias educativas más allá de la escuela 4 Horas	18 Horas
	Taller: Las TICs y la Enseñanza 4 Horas	Análisis Sociológico 4 Horas	Geografía Argentina 6 Horas	Historia Argentina 6 Horas	20 Horas
Tercer año	Sociología y Política Educativa 4 Horas	Epistemología de la Geografía y las Ciencias Sociales 6 Horas	Los Espacios Rurales 6 Horas	Problemáticas Territoriales Mundiales 6 Horas	22 Horas
	Investigación Educativa 4 Horas	Problemáticas Territoriales Latinoamericanas	Análisis Antropológico 4 Horas	Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales 6 Horas	20 Horas
Cuarto año	Recursos Naturales y Problemas Ambientales 6 Horas	Desarrollo Local y Territorio 6 Horas	Geografía Regional Patagónica 6 Horas	Taller: Las TICs y la Geografía 4 Horas	22 Horas
	Diagnóstico y Producción de Materiales Curriculares 4 Horas		Práctica Pedagógica y Residencia Docente 16 Horas		20 Horas

Espacios de Definición Institucional: 144hs.

Se destinan 48hs al **Seminario de Inclusión Educativa**. El resto de las horas se asignaran a proyectos formativos que se consideren en función del grupo de estudiantes.

4.1.- Planilla distribución de espacios curriculares por cuatrimestres y cantidad de horas

		Unidades Curriculares	Hs Semanales	Hs Mensuales	Hs Cuatrim.
PRIMER AÑO	PRIMER CUATRIM.	Problemas de Conocimiento	4	16	64
		Sociedad y Espacio	6	24	96
		Pedagogía	6	24	96
		Introducción a la Problemática Docente	4	16	64
	SEGUNDO CUATRIM.	Psicología Educacional	4	16	64
		Fundamentos de Economía	4	16	64
		Dinámica de los Sistemas Naturales	6	24	96
		Culturas Juveniles	4	16	64
		Total			608
SEGUNDO AÑO	TERCER CUATRIM.	Didáctica General	4	16	64
		Los Espacios Urbanos	6	24	96
		Teorías y Sistemas Políticos	4	16	64
		Taller de exp. educativas más allá de la escuela	4	16	64
	CUARTO CUATRIM.	Las TICs y la Enseñanza	4	16	64
		Análisis Sociológico	4	16	64
		Geografía Argentina	6	24	96
		Historia Argentina	6	24	96
		Total			608
TERCER AÑO	QUINTO CUATRIM.	Sociología y Política Educativa	4	16	64
		Epist. de la Geografía y las Ciencias Sociales	6	24	96
		Los Espacios Rurales	6	24	96
		Problemáticas Territoriales Mundiales	6	24	96
	SEXTO CUATRIM.	Investigación Educativa	4	16	64
		Problemáticas Territoriales Latinoamericanas	6	24	96
		Análisis Antropológico	4	16	64
		Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales	6	24	96
		Total			672
CUARTO AÑO	SEPTIMO CUATRIM.	Recursos Naturales y Problemas Ambientales	6	24	96
		Desarrollo Local y Territorio	6	24	96
		Geografía Regional Patagónica	6	24	96
		Las TICS y la Geografía	4	16	64
	OCTAVO CUATR.	Diagnóstico y Producción de Materiales Curriculares	4	16	64
		Práctica Pedagógica y Residencia Docente	16	64	256
					672
	Idioma Inglés /Portugués opcional				96
		TOTAL			2656
		Esp. de Def. Institucional (Inclusión Educativa y otros)			144
		Total Carrera			2800

4.2.- Planilla porcentajes de distribución de los tres campos del conocimiento

Unidades Curriculares del Campo Formación General		Unidades Curriculares del Campo Formación Específica		Unidades Curriculares del Campo de la Práctica Profesional	
Problemas del Conocimiento	64	Sociedad y Espacio	96	Introducción a la Problemática Docente	64
Pedagogía	96	Dinámica de los sistemas naturales	96	Taller de exp. educativas más allá de la escuela	64
Psicología Educacional	64	Fundamentos de Economía	64	Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales	96
Seminario: Culturas Juveniles	64	Los espacios urbanos	96	Las TICs y la Geografía	64
Didáctica General	64	Teorías y sistemas políticos	64	Diagnóstico y Producción de Materiales Curriculares.	64
Las TIC y Enseñanza	64	Geografía Argentina	96	Práctica Pedagógica y Residencia Docente	256
Análisis Sociológico	64	Historia General Argentina	96		
Sociología y Política Educativa	64	Epistemología de la Geografía y las Ciencias Sociales	96		
Investigación Educativa.	64	Los espacios rurales	96		
Análisis Antropológico	64	Problemáticas territoriales mundiales	96		
		Problemáticas territoriales latinoamericanas	96		
		Recursos Naturales y Problemas ambientales	96		
		Desarrollo Local y Territorio	96		
		Geografía Regional Patagónica	96		
		Idioma	96		
Total	672		1376		608
Porcentajes	24%		49%		22%
Espacios de Definición Institucional	5 % DEL TOTAL DE LA CARRERA EQUIVALENTE A 144 HS . 48hs. se destinan al Seminario de Inclusión Educativa.				

5.- Componentes básicos de las Unidades Curriculares por campo de la formación

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

5.1.- Formatos

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

5.2.- Orientaciones para la selección de contenidos

Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁵⁶, 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.”⁵⁷

La explicitación de la estructura profunda⁵⁸, los propósitos generales, los formatos pedagógicos y las orientaciones para la selección de los contenidos, constituyen un marco general que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

5.3.- Lineamientos de acreditación

Los lineamientos de acreditación son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Es decir, dan cuenta del proceso realizado por los alumnos individualmente pero también de las oportunidades generadas desde lo pedagógico e institucional. Los lineamientos de acreditación articulan evaluación, acreditación y certificación de saberes⁵⁹.

5.4.-Bibliografía

⁵⁶ CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

⁵⁷ CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

⁵⁸ Estructura profunda conformada por el encuadre institucional, pedagógico y didáctico, concepciones de alumno, docente y evaluación.

⁵⁹ Referencia de: Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2010): La revisión del Diseño Curricular para el Nivel Primario- Eje III/ Estructura Profunda-. Dirección de Nivel Primario, Dirección de Gestión Curricular y Sindicato UnTER. p. 85.

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

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

6.1- FORMACIÓN GENERAL

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

6.1.1.- Problemas del Conocimiento

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

En esta orientación se propone que los alumnos aborden la problemática del conocimiento desde una perspectiva epistemológica. Se abordarán los diferentes tipos de conocimiento: vulgar, científico, filosófico, entre otros. También se propone analizar diferentes clasificaciones de las ciencias para aportar a la comprensión de distintos criterios posibles de organización del conocimiento científico y para establecer un criterio de demarcación entre lo científico y lo no científico.

A través de un abordaje histórico de la ciencia los futuros docentes conocerán las metodologías propias de la producción del conocimiento y sus procesos de validación. Se privilegiarán las lecturas de investigaciones y documentación básica de la producción historiográfica analizando las mismas problemáticas en distintos períodos históricos y por diferentes corrientes de pensamiento.

Este espacio aportará el aprendizaje de los modos de producción del conocimiento que los futuros docentes transferirán a sus alumnos en la enseñanza.

Lineamientos de acreditación

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

- Apropriarse y comprender diferentes teorías y metodologías de las ciencias asumiendo una posición fundada frente al conocimiento, en particular el de las Ciencias Sociales contextualizándolas en términos de sus condiciones de producción.

Bibliografía Sugerida:

- Abbagnano, N. (1986): Diccionario de Filosofía. Fondo de cultura económica, México.
- Bunge, M. (1963): La ciencia, su método y su filosofía. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bunge, M. (1985): La investigación científica. Ariel, Barcelona
- Carpio, A. (1974): Principios de la filosofía. Editorial Glauco, Buenos Aires.
- Chalmers, A. (1999): ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? 3ra. Edición. Siglo veintiuno de Argentina Editores, Buenos Aires.
- Díaz, E. (1997): Metodología de las Ciencias Sociales. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Gianella, A. (1995): Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia. Editorial UNLP, Buenos Aires.
- Hessen, J. (1970): Teoría del conocimiento. Espasa Calpe, Madrid.
- Klimovsky, G. (2005): Las desventuras del conocimiento científico. 6ta. edición. AZ editora, Buenos Aires.

6.1.2.-Pedagogía:

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

El espacio curricular intenta dar cuenta de la importancia de recuperar el papel de la pedagogía en la formación docente "...como un discurso integrador o abarcativo y posicionarla en ese campo fértil donde los proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo adquieran sentido en tanto den sentido a las prácticas de enseñar y educar" (Alliaud y Feeney, 2004⁶⁰). Este reconocimiento permitirá ir superando la falsa dicotomía entre teoría y práctica para comprender su esencial relación dialéctica, dado que, los discursos pedagógicos, por más alternativos, críticos, reflexivos o emancipadores que sean, si quedan sólo circunscriptos al plano de las ideas y desarticulados de propuestas de intervención práctica, estarían justificando la imposibilidad de transformación.

Desde una perspectiva socio-crítica de la educación y de la pedagogía, se intentará que los estudiantes comprendan que esta disciplina "... es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente; la pedagogía no debe limitar su campo de acción a las aulas, sino que está comprometida en todas aquellas tentativas que pretenden influir en la producción y construcción de significado, es decir, en el modo en que se producen y en el tipo de conocimiento e identidades sociales

⁶⁰ Alliaud, A. y Feeney, S. (2004): "Ponencia: Hacia la recuperación del sentido de la Pedagogía en la formación docente". 2do Congreso Internacional de Educación. La Formación Docente: Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo.

producidos dentro y en medio de conjuntos particulares de relaciones sociales” (McLaren en Giroux, 1990: 22).⁶¹

Siguiendo esta línea de pensamiento se promoverán espacios de estudio, comprensión y reflexión crítica acerca de las prácticas educativas y su teorización pedagógica, interpretando a ambas como constituidas y reconfiguradas dialécticamente en contextos socio-históricos específicos. Estos espacios intentarán potenciar el papel de los estudiantes como promotores de posibles transformaciones del orden social existente, en beneficio de una democracia más justa y equitativa, como así también para que intervengan en su propia formación y sean capaces de transformar situaciones cotidianas en el complejo contexto actual.

Lineamientos de acreditación:

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

- Fundamentar sus prácticas pedagógicas en el marco de concepciones teóricas acerca de la educación como práctica social y de la escuela como institución especializada en la distribución de saberes.
- Analizar las múltiples interrelaciones existentes entre realidad y conocimiento, valores y verdad, ponderando su contribución a la formación integral de las personas y de la sociedad.

Bibliografía Sugerida:

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

Frigerio, G y otras (2000): Políticas, instituciones y actores en educación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

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

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

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

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

Meirieu, Ph. (1998): Frankenstein Educador. Laertes, Barcelona.

Puiggrós, A. (2004): Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna, Buenos Aires.

Terigi, F –comp- (2006): Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

⁶¹ Giroux, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Paidós, Buenos Aires.

6.1.3.- Psicología Educacional

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Psicología Educacional, abarca un ámbito de conocimientos con identidad propia, situados entre las disciplinas que estudian los procesos psicológicos y las disciplinas que estudian los procesos educativos. Se ocupa fundamentalmente del aprendizaje pedagógico y privilegia la actividad escolar como unidad de análisis adecuada para su abordaje.

El carácter complejo de las interrelaciones, entre las teorías psicológicas y el sistema educativo, sugiere la necesidad de recurrir a teorías con posibilidad de lecturas múltiples, que abarquen los fenómenos educativos como un sistema resultante de procesos histórico- sociales evitando, como afirmara César Coll, “la aplicación mecánica de unas supuestas soluciones y conocimientos generados en contextos de investigación estrictamente psicológica, como las explicaciones acerca del desarrollo y del aprendizaje, a prácticas situadas, es decir, “renunciando al reduccionismo psicologizante en su aproximación a los fenómenos educativos y reconoce en la complejidad de los mismos la exigencia de una aproximación interdisciplinaria...” En este marco, con enfoques centrados en la situación o el funcionamiento intersubjetivo en el contexto escolar, el desarrollo histórico actual de la Psicología Educacional busca generar conocimientos específicos sobre los procesos educativos incrementando la comprensión de la especificidad del aprendizaje pedagógico y complejizando la mirada sobre los eventos escolares.

Esta preocupación por la especificidad escolar lleva a la convicción de la necesidad de un análisis de cómo se comportan en interacción conjunta, los sujetos, los objetos a ser apropiados, las normas que regulan el funcionamiento de los sujetos y la dinámica del trabajo escolar.

La escuela propone maneras particulares de funcionamiento cognitivo y la actividad escolar genera y exige un uso descontextualizado de los instrumentos de mediación que, definen al sujeto de una actividad escolar: el alumno.

Reconocerlo como tal, desde una perspectiva didáctica crítica, permite comprender las particularidades propias que asume el aprendizaje en un contexto escolarizado, que se llevan a cabo en la dinámica interactiva de la tríada pedagógica, que es regulado por una especie de contrato didáctico implícito que pauta y condiciona los comportamientos en el aula y pone en juego un repertorio particular de procesos y acciones y fundamentalmente, propicia procesos de aprendizaje significativos. Elemento central para identificar el papel de la escuela en el éxito o el fracaso escolar y como herramienta para una futura práctica reflexiva e intervención adecuada en su práctica.

El aprendizaje, como proceso de transformaciones sucesivas, habrá de contemplar como punto de partida, el análisis de los propios procesos de aprendizaje del futuro docente, de la comprensión de su subjetividad,⁶² de sus teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y las relaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

⁶² Coll, C. (1988): Conocimiento psicológico y práctica educativa. Barcanova, Madrid.

Por lo tanto, como saber significativo y proceso dinámico, habrá de requerir el desarrollo de aprendizajes relevantes y la reconstrucción de conocimientos empíricos, mediante el contraste y el conflicto cognitivo entre los esquemas adquiridos en la experiencia cotidiana y el conocimiento científico organizado y sistemático

Asimismo la revisión crítica de las relaciones que han guardado los discursos y la prácticas educativas permitirá abordar los alcances y los límites que los enfoques teóricos, genéticos y cognitivos, que presentan en las conceptualizaciones de situaciones de enseñanza, así como las razones que explican el giro contextualista asumido por la psicología educacional. La cultura, en su pluralidad, se habrá de convertir en un concepto central de interpretación de la diversidad, aportando nuevas unidades de análisis con las cuales pensar las relaciones entre situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

En este contexto poder pensar la escuela como institución y espacio de socialización les permitirá considerar las categorías de integración y conflicto que excede el pensar la heterogeneidad de las personas y sus intereses y lleva al análisis estructural: Cultura-Sociedad-Instituciones y sus implicancias en la construcción de la subjetividad.

Lineamientos de acreditación:

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

- Favorecer la construcción de un conocimiento informado y crítico sobre las principales corrientes teóricas y las problemáticas específicas abordadas en el campo de la Psicología Educacional, advirtiendo sobre las posiciones reduccionistas y aplicacionistas.
- Enriquecer la mirada desde múltiples disciplinas para la comprensión de los procesos de construcción de conocimientos en situaciones de prácticas escolares y el reconocimiento de los alcances y límites de los enfoques genéticos y cognitivos.
- Propiciar el análisis y la comprensión de los problemas que plantean las relaciones entre procesos de desarrollo, aprendizaje y enseñanza.
- Fomentar la reflexión personal y grupal sobre los propios esquemas de conocimiento, representaciones, procesos y formas de aprendizaje para favorecer la construcción intersubjetiva y la apropiación crítica de los saberes.
- Promover la valoración del trabajo cooperativo que aliente intercambios desde el respeto, la confianza y la aceptación de las diferencias, promueva la evaluación y la autoevaluación continua y motive el aprendizaje responsable.

Bibliografía Sugerida:

Ajeno R. (1995): Psicología del aprendizaje. Cuadernos de Psicología Educativa. U.N.R.

Baquero, R. y Limón Luque, M. (2002): Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires

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

Chardón M. C. (comp.) (2000): Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. EUDEBA, Buenos Aires.

Elichiry N. (2004): Aprendizaje escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Manantial, Buenos Aires.

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

Boggino, N y de la Vega E. (2007): Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Como prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta. Homo Sapiens, Rosario

6.1.4.- Culturas Juveniles

Formato: Seminario.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

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

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

Muchas de las manifestaciones de las culturas juveniles pueden ser consideradas como indicadores expresivos y creativos del ser humano. Pero no sólo constituyen una señal expresiva que procede de los jóvenes y que busca reconocimiento identitario. También es una forma de resistencia, pues como señala Tenti Fanfani (2000) “las culturas juveniles articulan las memorias instaladas a la fuerza por la perversa trampa del mercado y sus dispositivos de saqueo y por la máquina de fascinación neoliberal. Allí la memoria se hace marca en los cuerpos: las modalidades del ajuste estructural están determinando formas dominadas de las culturas juveniles, modos atravesados por la injusticia y el desempleo. En ellas, los jóvenes devienen sólo un objeto de “pánico moral” para los imperativos hegemónicos.”⁶³

La condición juvenil y la juventud refieren a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder. (Urresti, 2005⁶⁴; Reguillo Cruz, 2004⁶⁵)

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

⁶³ Urresti, M. (2000): “Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela”. En Tenti Fanfani, E.: Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones, UNICEF/LOSADA. Argentina.

⁶⁴ Urresti, M. Op cit

⁶⁵ Reguillo Cruz, R. (2004): Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Grupo Editorial Norma, Colombia.

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

Lineamiento de acreditación:

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

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

Bibliografía Sugerida

Bourdieu, P. (1990): La "juventud" no es más que una palabra. En escuela. De la "normalidad" a la disidencia. Editorial Paidós, Bs. As.

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

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

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008): Cuerpos y Sexualidades en la Reguillo Cruz, R. (2004) Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

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

Sociología y cultura. México: Grijalbo S.A.

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

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

Urresti, M. (2000): Cambios de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones. UNICEF/LOSADA, Argentina.

6.1.5.- Didáctica General

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular se centra en el estudio de las diferentes concepciones teóricas de la Didáctica, el planteo epistemológico de la enseñanza, las dimensiones teóricas del currículum, y las características de las prácticas. Se incluirá el estudio sobre el rol

docente, sus representaciones, sus valoraciones previas, los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los diseños alternativos de programación áulica e institucional, los criterios de selección de contenidos, la construcción de estrategias de enseñanza, las diferentes formas de evaluación de los aprendizajes y de gestión institucional.

Para el tratamiento de los contenidos de este espacio curricular se tendrá en cuenta que la Didáctica es un traductor de posturas teóricas en prácticas educativas y un eslabón entre las opciones filosófico políticas de la educación, los contenidos profesionalizantes y el ejercicio cotidiano de la práctica. Ello requerirá el análisis de materiales curriculares, recursos, observaciones desde la teoría didáctica.

El aprendizaje logrado permitirá al futuro docente reconocer que las problemáticas de la enseñanza son más que una tarea de lectura y descripción, o solo de explicación, sino que es una acción de intervención social, humana, una responsabilidad ética.

Lineamientos de acreditación:

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

- Conocer y comprender diferentes concepciones de currículum escolar sus fundamentos, sus funciones y utilizarlos críticamente en relación con la práctica escolar.
- Interpretar las relaciones entre: la enseñanza y el aprendizaje; observar, diseñar, conducir y evaluar estrategias de enseñanza; utilizar y analizar desarrollos curriculares, participar en procesos de diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos a nivel aula e institución.

Bibliografía Sugerida

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

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

Camilloni, A., Celman, S. y Litwin, E. (1998): La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós, Buenos Aires.

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

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

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

Davini, M.C. (2008): Métodos de enseñanza. Didáctica general para profesores y maestros. Santillana, Buenos Aires.

Fenstenmacher, G. y J. Soltis (1998): Enfoques de enseñanza. Amorrortu, Buenos Aires.

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

6.1.6.- Las TICs y la Enseñanza

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

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

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

Los educadores hemos vivenciado una preocupación por su incorporación en las prácticas pedagógicas cotidianas. Esta instancia formativa promueve la inclusión de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, comprendiendo el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita: de qué manera la enseñanza y el aprendizaje se potencian, transforman o enriquecen, en relación con su uso.

Lineamientos de acreditación:

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

- Abordar marcos teóricos y conceptuales que permitan comprender la incidencia de las TICs en la cultura y el conocimiento de la sociedad actual, en la vida cotidiana de los sujetos y, en los procesos de aprendizaje y de enseñanza.
- Concebir a las TICs y los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.
- Analizar el impacto de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje, en los contextos institucionales y de aula, comprendiendo su sentido, las posibilidades y riesgos que esta incorporación promueve o limita.

Bibliografía sugerida:

Bates, A. (2001): Cómo gestionar el cambio tecnológico. Gedisa, Barcelona.

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

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

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

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

Dedé, C (comp.) (2000): Aprendiendo con tecnología. Paidós, Buenos Aires.

Delacote, G. (1997): Enseñar y aprender con nuevos métodos. Gedisa, Barcelona.

García Canclini N. (2007): Lectores, espectadores e internautas. Gedisa, Barcelona.

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

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

Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997): En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información. Paidós, Barcelona.

Wolton, D. (2000): Internet ¿y después? Gedisa, Barcelona.

6.1.7.- Análisis Sociológico

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular se centrará en el estudio de conceptos básicos y estrategias analíticas de la sociología, enmarcados en las principales corrientes teóricas y escuelas sociológicas que los han producido, así como en las diversas áreas de especialización de la disciplina (especialmente la sociología rural, urbana, cultural y del poder). Conceptos tales como sujetos, estructura y dinámicas sociales, Poder-territorio-identidades sociales, poder-consenso- conflicto.

Para el tratamiento de estos contenidos, se recomienda la lectura atenta y comprensiva de autores clásicos y contemporáneos e investigaciones recientes. De este modo, el futuro docente alcanzará destrezas y habilidades para comprender los resultados de las investigaciones en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos específicos de la sociología en relación con las Ciencias Sociales.

Este espacio curricular permitirá a los futuros docentes adquirir las destrezas y las habilidades necesarias para comprender la complejidad de los entramados sociales atravesados por la construcción histórica de los sujetos, las identidades, las relaciones sociales de poder y las formas de reproducción, cambio y resistencia.

Lineamiento de acreditación:

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

- Analizar los procesos sociales desde los distintos enfoques teóricos que brinda la Sociología apropiándose de las categorías de análisis específicas.

Bibliografía Sugerida

Bauman, Z May,T. (2007): Pensando sociológicamente. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires.

Berger,P. Luckmann, P. (2003):La construcción social de la realidad. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Durkheim, E. (1993): La división social del trabajo. Planeta, Buenos Aires.

Giddens, A. (1993): Sociología. Editorial alianza, México.

Weber M. (1996): Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

6.1.8.- Sociología y Política Educativa

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

En este espacio curricular se analizarán las relaciones de la educación con la sociedad y el Estado, desde la concepción de la emergencia y consolidación de la vieja y la nueva cuestión social, como, factores dinamizadores de los actores sociales en búsqueda de respuesta superadoras a las expresiones de las desigualdades generadas por estas. La organización del sistema educativo argentino, su fundación, el desarrollo y la transformación se abordarán a partir del análisis del funcionamiento del sistema educativo, su dimensión normativa y el análisis crítico a través de la explicación histórica y las propuestas alternativas frente a los requerimientos del futuro.

El estudio de los procesos de reforma educativa nacional e internacional dentro del contexto de las reformas del Estado permitirá a los futuros docentes situarse y comprender los cambios de los que participarán desde sus prácticas docentes. En este sentido se analizarán las diferencias entre las políticas de Estado y de gobierno con referencia al sector educativo

El impacto de los procesos de transformaciones dadas en el Estado, y desde el mismo a través de las políticas públicas su incidencia en el nuevo formato de las políticas sociales en general y la educativa en particular, sin desatender la dimensión jurisdiccional, y su relación dinámica con el nivel federal, desde los aspectos presupuestarios, normativos, formativos, y otros.

Se coloca especial énfasis en la materialización de los intereses que históricamente se condensan en fuerzas sociales que dan lugar a acuerdos que se reflejan en voluntades políticas proyectadas a través de las leyes, que organizan la dinámica de las políticas educativas en las diferentes legislaciones que la contemplan, Ley 391, estatuto del Docente, Ley 2288 de Formación Docente, Ley 2444, Ley Orgánica de Educación, Ley Nacional de Educación, Ley de educación Superior.

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

Lineamiento de acreditación:

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

- Comprender el Sistema educativo argentino como una construcción social y política, en sus múltiples dimensiones y complejas interrelaciones

Bibliografía Sugerida:

Althusser, E. Aparatos ideológicos y represivos del Estado. Síntesis temática.
www.sociologia.com

Barco, Silvia y Mango, Marcelo. *Bases constitucionales y legales de la educación en la provincia de Río Negro*. En: Vior, Susana. Estado y Educación en las provincias. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1999.

Estatuto del docente Ley 391

Ley Nacional de Educación. N° 26.206.

Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444.

Ley Nacional de Educación Superior. Nro. 24.521. Sancionada: 20 de julio de 1995.

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

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

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

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

Tenti Fanfani, Emilio. Sociología de la Educación. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

Teobaldo, Mirta. *Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo del Territorio Nacional de Río Negro*. (1884-1945). En: Puiggrós, Adriana. Historia de la Educación en la Argentina: la educación en las provincias y territorios nacionales: 1884-1945. Buenos Aires: Galerna, 2001. Vol. IV.

6.1.9.- Investigación Educativa

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

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

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

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

Lineamientos de acreditación:

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

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

Bibliografía Sugerida:

Achilli, E. (1996): Práctica docente y diversidad sociocultural Ediciones Homo Spiens

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

Cardelli, J. y Duhalde, M. (compiladores) (2004): Docentes que hacen investigaciones educativas. Miño y Dávila; 2ª Edición; Bs. As; Tomo 2.

Duhalde, M. (1999) La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente. Ediciones Novedades Educativas, Bs. As.

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

Urbano y Yuni: Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción Editorial Brujas, Córdoba.

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

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

6.1.10.- Análisis Antropológico

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular estudia conceptos básicos y estrategias analíticas de la antropología, en particular las procedentes de la antropología sociocultural, la etnografía y la arqueología, enmarcados en las principales corrientes y escuelas antropológicas que los han producido. La cultura será considerada como el concepto central y organizador de los contenidos de este espacio curricular, presentada a través de las perspectivas teóricas del evolucionismo, el estructuralismo, el funcionalismo y las teorías contemporáneas.

Se pondrá especial énfasis en la construcción cultural del territorio, en las diversas percepciones sociales del espacio, en la construcción/ transformación cultural del paisaje., en la interacción entre los condicionantes ambientales y culturales, así como en la evolución de todas estas dimensiones a lo largo del tiempo.

Para el tratamiento de estos contenidos, se recomienda la lectura atenta y comprensiva de debates desde las perspectivas contrapuestas, así como el análisis de casos y problemas sociales y culturales, desde una mirada antropológica.

De este modo, el futuro docente alcanzará destrezas y habilidades propias de la investigación en este campo del conocimiento y desarrollará aptitudes para enseñar procedimientos y conceptos específicos de la antropología.

Lineamientos de acreditación:

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

- Interpretar críticamente debates desde perspectivas antropológicas contrapuestas.
- Significar los debates actuales en torno al concepto de cultura a través de la evaluación crítica de los distintos aportes teóricos.

Bibliografía Sugerida:

Clifford, J. (2001): Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna, Gedisa, Barcelona.

Geertz, C. (2005): La interpretación de las culturas, Gedisa, Barcelona.

Godelier, M. (1989): Lo ideal y lo material, Taurus, Madrid.

Harris, M. (1987): Antropología cultural, Siglo XXI, Buenos Aires.

Lischetti, M. (1993): Antropología, EUDEBA, Buenos Aires.

Malinowski, B(2001): Los argonautas del Pacífico occidental, Planeta-Agostini, Buenos Aires.

Reynoso, C. (2008): Corrientes teóricas en antropología. Perspectivas desde el siglo XXI, Editorial y librería sb, Buenos Aires.

6.2.- FORMACIÓN ESPECÍFICA

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

6.2.1.- Sociedad y Espacio

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas Semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular pretende brindar conceptos básicos de la ciencia geográfica, tales como Espacio Geográfico, territorio y territorialidad, paisaje, relación sociedad naturaleza, ocupación y organización social del espacio, ambiente y sociedad, lo global y lo local. Estos contenidos serán abordados según los distintos marcos teóricos referenciales y mediante la utilización de fuentes de información específicas de la ciencia. Estos contenidos se presentarán apelando a distintos recursos e instrumentos, tales como

cartografía, fotos aéreas, imágenes satelitales, documentos técnicos, narrativas, material periodístico, testimonios, trabajos de campo, etc.

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

Lineamientos de acreditación:

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

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

Bibliografía Sugerida:

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

Caravaca, I. (1997): Los nuevos espacios emergentes. Ponencia presentada al XV Congreso de geógrafos españoles. Santiago de Compostela. Revista Estudios Regionales Nº 50.

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

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

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

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

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

6.2.2.- Dinámica de los Sistemas Naturales

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

En la actualidad, no es posible separar lo social de lo natural, por lo tanto los sistemas naturales se encuentran necesariamente artificializados, ya sea indirecta o directamente por la sociedad, “naturaleza y sociedad no pueden entenderse como dos entes independientes sino articulados permanentemente, y son las leyes sociales las que sobreconstruyen a las naturales”⁶⁶

⁶⁶ Aisenberg, B y Alderoqui. (1994) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Paidós Educador. Buenos Aires.

Desde esta Unidad Curricular se pretende brindar herramientas conceptuales básicas relacionadas a los sistemas naturales del mundo, estudiados tradicionalmente por la Geografía Física y sus ramas Geomorfología, Climatología e Hidrología. Puede decirse, que el núcleo central de esta ha sido tradicionalmente el estudio del relieve, con sus factores endógenos y exógenos. En segundo lugar aparece un estudio del clima y de las aguas. En cambio la inclusión del estudio de los seres vivos ha sido más tardía.

El estudio de los Sistemas Naturales tiene la intención de comprender las relaciones recíprocas que se dan entre todos los componentes del espacio, y no a los componentes considerados en sí mismos. Las unidades espaciales donde se configuran las relaciones entre estos componentes definen paisajes diferenciados como son la sabana, la selva, la estepa, el desierto, la taiga, la tundra, entre otros.

El análisis de los sistemas naturales a escala mundial no sólo permite comprender el ordenamiento ambiental del territorio, sino también el estudio de impacto ambiental y de riesgos naturales.

Lineamientos de acreditación:

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

- Describir y analizar los distintos sistemas naturales a escala mundial
- Explicar las relaciones entre naturaleza y sociedad y los impactos que las mismas generan.
- Adquirir habilidades en la lectura e interpretación y análisis de gráficos mapas.

Bibliografía Sugerida:

Biro, P. (1962): Geografía Física General. Vicens Vives, Barcelona.

Derruau, M. (1970): Geomorfología. Ariel, Barcelona.

Martonne, M (1964): Tratado de Geografía Física, Editorial Juventud, Barcelona.

Patton, C. Alexandre, C Kramer, F. (1978) Curso de Geografía Física. Vicens Vives, Barcelona.

Strahler A. H. y Strahler A N. (1994): Geografía Física. Editorial Omega, Madrid.

Leff, H (2005). Ecología y capital. Racionalidad ambiental. Democracia participativa y desarrollo sustentable. Siglo XXI México.

Leff, E (2004) Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI México.

6.2.3.- Fundamentos de Economía

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas Semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Para el futuro profesor de Geografía, los conceptos básicos de la Economía representan la posibilidad de abordar las principales problemáticas que analiza esta disciplina. De esta manera se comenzará por el estudio de los aspectos teóricos más relevantes de la Economía, revisando las distintas corrientes de pensamiento económico como ideas - fuerza que justifican o critican conceptualmente las consideraciones sobre la riqueza y la conformación de los sistemas económicos en general.

Los principales procedimientos que se utilizarán para el abordaje de estos conceptos son: búsqueda y selección de bibliografía actualizada, análisis de fuentes económicas primarias y secundarias, planteamiento de problemas.

Los conceptos básicos de Economía resultarán fundamentales para el análisis de la relación producción, distribución, consumo y su impacto sobre los diferentes espacios geográficos, desde el surgimiento del capitalismo hasta la actualidad.

Lineamientos de acreditación:

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

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

Bibliografía Sugerida:

Barbero, M.; Beremblum, R.; García Molina, F. y Saborido, J. (1998): Historia económica y social general. Macchi, Buenos Aires.

Becker, V. y Mochón Morcillo, F. (1994): Economía. Elementos de micro y macroeconomía. Mc. Graw Hill, Madrid.

Cortés Conde, R. (2005): Historia económica mundial. Desde el medioevo hasta los tiempos contemporáneos. Ariel, Buenos Aires.

Fernández López, M. (1998): Historia del pensamiento económico. A-Z editora, Buenos Aires.

Rofman, A. (2000): Economía. Las ideas y los grandes procesos económicos en el tiempo. La economía argentina contemporánea. Santillana, Buenos Aires.

Samuelson, P.; Nordhaus, W. y Pérez Enrri, D. (2003): Economía. MacGraw-Hill, Buenos Aires.

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

6.2.4.- Los Espacios Urbanos

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

La geografía urbana se ha constituido como una rama especializada de la geografía, que tiene por finalidad explicar el sistema urbano, tanto en su parte formal como funcional, y sus relaciones con el sistema de ciudades del mundo en diferentes escalas y con diversos enfoques, los cuales estarán relacionados con los objetivos que se persigan respecto de su objeto de estudio: la ciudad.

Se pueden diferenciar dos campos de estudio de la geografía urbana, por un lado la perspectiva externa, es decir, la ciudad en relación a la región (ciudad en un área) y por otro lado la perspectiva interna de la ciudad mediante la cual se estudia a la misma como un sistema, (aspecto intraurbano).

La ciudad es el principal exponente territorial de organización social desde el origen de la civilización, y permite explicar las relaciones sociales, políticas y económicas generadas por los distintos actores sociales. La ciudad ha sido siempre objeto de la geografía urbana, sin embargo, es a partir del siglo XX, específicamente, luego de la segunda guerra mundial, cuando la geografía urbana adquiere real importancia.

La transformación de la ciudad fue continua a través del tiempo y a partir del proceso de globalización se ha reconfigurado.

En la actualidad el concepto ciudad está siendo resignificando de manera constante por la ciencia geográfica, los cambios que se suceden en las espacialidades urbanas han sido de tal magnitud que han llevado a repensar la bibliografía tradicional al respecto.

Si la dicotomía rural - urbano ha estado clara hasta etapas recientes, en gran parte de la superficie mundial, existen áreas en la actualidad en que la expansión o proyección de la ciudad hacia el campo mediante flujos e interrelaciones de residencia, ocio, turismo e industria, difícilmente pueden clarificarse como rurales o urbanos. Son zonas que aparecen como un campo urbanizado o una ciudad ruralizada.

Desde este espacio se pretende profundizar en las consecuencias territoriales que genera el fenómeno urbano en la actualidad, en el marco de la globalización, atendiendo a los distintos procesos que le dieron origen, como así también a las distintas problemáticas que se generaron.

Desde la perspectiva de la globalización se ha generado una nueva jerarquía urbana fundada en las transformaciones, en las nuevas tecnologías de transporte y comunicación, evidenciándose en una nueva red urbana, de características muy diferenciadas con la red tradicional.

Lineamientos de acreditación:

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

- Interpretar críticamente bibliografía y fuentes específicas de geografía urbana
- Brindar una aproximación a las nuevas perspectivas en materia de desarrollo urbano y redes de urbanización en relación con el proceso evolutivo y las posibilidades tecnológicas.
- Promover la actualización conceptual y metodológica en la enseñanza de temáticas relativas a los espacios geográficos urbanos

Bibliografía Sugerida:

Capel, H. (2002): Morfología de las ciudades. Sociedad, cultura y paisaje urbano. Ed. Serbal

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

Castells, M. (1995): La ciudad informacional. Tecnología de la información, estructura económica y proceso urbano regional. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

García Canclini, N. (1997): Imaginarios Urbanos. Eudeba. Buenos Aires.

Lynch, K. (1966): La imagen de la ciudad, Editorial Infinito, Buenos Aires.

Santos M. (1989): Manual de geografía urbana. Hucitec, Sao Pablo.

Zarate Martín, A. (1993): El espacio interior de la ciudad. Síntesis. Madrid.

6.2.5.- Teorías y Sistemas Políticos

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular busca ofrecer un primer abordaje a los conceptos y problemas principales de la ciencia política. En él se propone estudiar los enfoques teóricos que fundan la reflexión sobre el poder, la sociedad y el Estado, y les servirá como base para iniciarse en la comprensión y el análisis de los procesos políticos. Se abordarán contenidos tales como la conformación del orden político, la legitimidad del poder, la formación histórica del Estado, régimen político y régimen de gobierno, la mediación política y los actores sociales.

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

Este espacio curricular permitirá a los futuros docentes adquirir las destrezas y las habilidades necesarias para comprender los procesos políticos contemporáneos a la luz de las categorías desarrolladas.

Lineamiento de acreditación:

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

- Analizar los procesos sociales, considerando los distintos enfoques y perspectivas que brinda la Ciencia Política evaluando los problemas y conflictos políticos de las sociedades actuales.

Bibliografía sugerida:

- Althusser, L. (1997): La Filosofía como arma de la Revolución. Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Aznar, L. y otros. (2006): Política. Cuestiones y problemas. Ariel, Buenos Aires.
- Bobbio, N. (1998): Estado, Gobierno y Sociedad. : F.C.E., Buenos Aires.
- De Piero, S. (2005): Organizaciones de la sociedad civil: tensiones de una agenda en construcción. Paidós, Buenos Aires.
- Filmus, D. (comp.) (2005): Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo. EUDEBA-Flacso, Buenos Aires.
- García Delgado, D. (2000): Estado y Sociedad. FLACSO- Norma, Buenos Aires.
- Lettieri, A. (2004): Seis lecciones de política. Prometeo libros, Buenos Aires.
- Osztak, O. (comp.) (2000): Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego. Volumen 2. EUDEBA, Buenos Aires.
- Saborido, J. (2002): El mundo frente a la globalización. EUDEBA, Buenos Aires.
- Sader, E. y Gentili, P. (1999): La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social. EUDEBA, Buenos Aires.
- Sartori. G. (1999): Ingeniería Constitucional Comparada. F. C. E., México.

6.2.6.- Geografía Argentina:

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

La construcción del territorio es un proceso dinámico, y para explicar dicha construcción es necesario tener en cuenta las formas naturales y las formas culturales “continente” como así también las sociedades que la habitan el “contenido”. Se intenta abordar el estudio de la organización de este territorio como el resultado objetivo de múltiples variables que actúan históricamente. Dentro de estas variables tenemos en cuenta el rol de los distintos actores sociales, entendido como actores individuales o colectivos, públicos o privados.

Las acciones de los diversos actores sociales y el rápido crecimiento tecnológico, la incorporación al medio de formas cada vez mas artificial propias del mundo globalizado, generan transformaciones que alteran las condiciones ambientales donde es necesario el análisis de los conflictos entre la sociedad y la naturaleza al respecto se propone abordar los procesos de apropiación, ocupación y construcción del territorio y los actores sociales intervinientes, temáticas relacionadas a la inserción de Argentina en el mercado internacional, circuitos espaciales de producción las nuevas ruralidades y la expansión de la frontera agrícola.

El proceso de globalización ha generado una nueva dinámica territorial, donde las fronteras se vuelven permeables, se profundizan las desigualdades territoriales y sociales

y los países se agrupan en bloque económicos como resultado de un proceso de integración y regionalización.

Lineamientos de acreditación:

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

- Analizar las características espaciales del territorio argentino teniendo en cuenta sus formas naturales y culturales y los grupos sociales que le otorgan dinamismo.
- Explicar cada espacio considerado, a nivel nacional o regional, como un sistema complejo y cambiante a partir de una primera mirada totalizadora.
- Analizar el rol de la República Argentina en los nuevos espacios que se generan como consecuencia de la globalización de la economía.
- Evaluar los recursos y fuentes de estudio que se usen en cada caso, en función de los objetivos planteados en la actividad de enseñanza.
- Criticar la acción modificadora desmedida, sin control o regulaciones que las sociedades ejercen sobre el medio natural; analizar y discutir criterios, políticas y viabilidad de acciones de sustentabilidad ambiental.

Bibliografía Sugerida:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2.7.- Historia Argentina

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

En esta asignatura, se analizarán los procesos de construcción social y su relación con el espacio. Contextuados en los diferentes modos de producción y sus respectivas variantes, que fueron marcando huellas en nuestro territorio, desde los primeros grupos humanos hasta la actualidad.

El análisis desde la historia, de este par conceptual: Sociedad- Espacio. Implica desentramar los distintos procesos socio-históricos que contribuyeron y contribuyen en la comprensión del espacio presente en sus distintas facetas: económica; política; social; territorial; cultural. Estas facetas pueden ser analizadas en forma aislada solo a los fines explicativos, sin perder de vista que son parte de un mismo proceso socio-histórico. En el que las relaciones de fuerza entre los diferentes bloques de poder en un determinado momento histórico, son determinantes en la construcción del espacio.

Los periodos que se analizarán son: Modo de producción precolombino 18.000ap-1580. Modo de producción capitalista: Período del Monopolio Comercial Pecuario al Estado Independiente Liberal. (1580-1776 – 1820) Período de las Economías Regionales versus Exclusivismo Aduanero y Portuario bonaerense (1820-1850). (Liberalismo-Proteccionismo), Período de Incipiente Modernización Capitalista (1850 – 1880) Período Agro-exportador (1880 – 1930) Período de Sustitución de Importaciones – Desarrollismo - (1930 – 1976) Período Neoliberal-Apertura. (1976-2001) Digresiones al Periodo Neoliberal (Desde 2001).

Lineamientos de acreditación:

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

- Identificar, caracterizar y relacionar las diferentes etapas históricas del país, haciendo significativa la importancia territorial y rol del espacio como construcción social en la misma.
- Comprender las relaciones que las sociedades establecen con el espacio en sus diferentes dimensiones: políticas, económicas, políticas, territorial culturales.

Bibliografía sugerida

Romero, José Luis, (1991): Breve Historia de la Argentina, Editorial Abril, Buenos Aires.

Floria, Carlos A. y García Belsunce, Cesar A. (1998): Historia Política de la Argentina Contemporánea 1880-1983, Editorial. Alianza, Buenos Aires.

Lobato M. Z. (Directora) (1998 – 2001): Nueva Historia Argentina, Tomos I al XIV, Sudamericana, Buenos Aires.

Halperín Donghi T. Director (1972-1973 y 2002-2003): Historia Argentina Tomos I al IX Editorial Paidós, Buenos Aires.

6.2.8.- Epistemología de la Geografía y las Ciencias Sociales

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Hay un acuerdo mínimo generalizado en que la epistemología tiene que ver con el conocimiento. De allí en adelante surgen no sólo las diferencias, sino también las dificultades y los problemas.

Una diferencia que vale la pena destacar es que para unos la epistemología estudia el conocimiento en general, desde un punto de vista filosófico, con lo cual el término resulta aproximadamente sinónimo de “gnoseología”, mientras que para otros la epistemología se restringe a uno de los tipos de conocimiento: el científico.

Para establecer una base de apoyo se tomara esta segunda definición, la científico-“social” expresamente. Se debe destacar que esta posición no está exenta de contradicciones, y más aún teniendo en cuenta que se hará epistemología de la Historia y de las Ciencias Sociales, un campo altamente conflictivo para el análisis.

“Las Ciencias Sociales no son neutras, toda propuesta para su abordaje suscita polémicas, puesto que ellas están estrechamente vinculadas al contexto ideológico de los sujetos de conocimiento. Al interpretar las causas y consecuencias de los fenómenos sociales y proponer alternativas de solución afectan los intereses de los distintos grupos involucrados. Para formar al futuro profesor de historia en el pluralismo democrático será conveniente confrontar distintos enfoques conceptuales, ideológicos y metodológicos”⁶⁷

Teniendo en cuenta esta situación, también, se debe mencionar que al posicionarse en determinado punto de vista, para tratar los problemas que incumben a la epistemología de las ciencias sociales se debe partir de ciertas posturas epistemológicas, con lo cual nos encontraremos con la paradoja de Gódel aplicada a la epistemología de las ciencias sociales. Como se sabe, Kurt Gódel demostró la imposibilidad de hablar de cualquier sistema de cosas utilizando los mismos recursos internos del sistema en cuestión (es el caso célebre del mentiroso: “yo siempre miento” es una expresión paradójica). Todos tenemos determinados filtros preteóricos, precognitivos, que condicionan el modo en que conocemos y que implican ciertas preconcepciones sobre qué es el conocimiento y sobre cuáles son sus vías legítimas de producción y validación.

Es por esta situación que todo lo dicho aquí tiene más bien un sentido hipotético, conjetural de planteamientos que puedan ser discutidos, criticados y evaluados. Se dará una visión de los diferentes problemas epistemológicos fundamentales de las Ciencias Sociales, y por extensión a las distintas posiciones metodológicas existentes, tratando de establecer si las ciencias sociales poseen su propio estatuto, en la determinación de su carácter de ciencia.

Lineamientos de acreditación:

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

- Desarrollar la capacidad de análisis, síntesis y establecer relaciones pertinentes y diferenciar con claridad las posturas metodológicas desarrolladas.
- Expresar con claridad y exactitud las distintas posturas epistemológicas
- Valorar la importancia del análisis metodológico y epistemológico del discurso científico. Ejercer una actitud crítica con fundamentos claros y comunicables.

⁶⁷ IFDC Luis Beltrán (1999) Diseño Curricular Profesorado de Historia. Río Negro.

- Internalizar, de modo crítico, alguna o algunas posturas epistemológicas, como sustento a su práctica profesional y humana, pero teniendo cuidado con asumir en forma dogmática lo elegido.

Bibliografía Sugerida:

Althusser, L. (1967): La revolución teórica de Marx. S. XXI, México.

Collingwood, R. G. (1974): Idea de la Historia. FCE, México.

Giddens, A. (1994): El capitalismo y la moderna teoría social. Labor, Barcelona.

K. Marx. (1973): Introducción general a la crítica de la economía política, en Elementos fundamentales de la crítica de la economía política (Borrador) 1857-1858, volumen 1, Siglo XXI, Buenos Aires

Klimovsky, G.; Hidalgo, C. (1998): La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las Ciencias Sociales. A-Z Ed., Bs. As.

Ricoeur, P. (1995): Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI, México.

Schuster, F. Comp. (2002): Filosofía y Métodos de la Ciencias Sociales. Manantial SRL. Buenos Aires.

Schutz, A. (1995): El problema de la realidad social. Amorrortu, Bs As.

White, H. (2003): El texto histórico como artefacto literario. Paidós, Barcelona

6.2.9.- Los Espacios Rurales

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Definir lo que es un espacio rural, o el mundo rural, es tan difícil como definir lo que es una ciudad, en general se piensa a la geografía rural como un sinónimo geografía agraria, pero en realidad el mundo rural no solo se relaciona con la actividad agrícola, sino que también con la minería, la pesca, la silvicultura, entre otras, se debe plantear al espacio rural como un territorio económico cultural que está en continua transformación.

El espacio rural se ha reconfigurado a lo largo del tiempo, esta nueva ruralidad, producto de los procesos estrechamente conectados con la transnacionalización de las economías y la instalación de un sistema alimentario mundial, genera una variedad de usos del suelo

y de nuevos actores sociales que producen modificaciones en el espacio y generan un nuevo paisaje rural. En la actualidad la disciplina geográfica en conjunto con otras ciencias se encuentra discutiendo acerca de las características formales y analíticas para abordar esta reconfiguración.

El concepto de “Nueva ruralidad” se utiliza para describir genéricamente las manera de organización y el cambio en las funciones de los espacios tradicionalmente no urbanos: aumento en la movilidad de personas, bienes y mensajes, deslocalización de las actividades económicas, nuevos usos especializados (maquilas, segunda residencia, sitios turísticos, parques y zonas de desarrollo.), surgimiento de nuevas redes sociales así como diversificación de uso(residenciales, de esparcimientos productivos), que los espacios rurales ejercen de manera creciente.

Lineamientos de acreditación:

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

- Reconocer las características internas de la estructura rural.
- Apropiarse de contenidos conceptuales y marcos metodológicos para analizar los espacios rurales.
- Brindar una aproximación a las nuevas perspectivas en materia de desarrollo urbano y redes de urbanización en relación con el proceso evolutivo y las posibilidades tecnológicas.
- Promover la actualización conceptual y metodológica en la enseñanza de temáticas relacionada a las nuevas ruralidades.
- Interpretar críticamente bibliografía y fuentes específicas de geografía urbana relativas a los espacios geográficos rurales.

Bibliografía Sugerida:

Auge, M. (1993): Los “no Lugares”, espacios de anonimato. Gedisa, Barcelona.

Barros, Claudia (1999): De rural a rururbano: transformaciones territoriales construcción de lugares al sudoeste del área metropolitana de Buenos Aires Buenos Aires

García Ramón, M.D (1995): Geografía Rural. Colección Espacios y Sociedades. Síntesis. Madrid.

Gutiérrez de Manchón M. (1993): Geografía Agraria. Síntesis, Buenos Aires.

Paniagua, A (2006).Geografía rural. En Hiernax,D. y otros Tratado de Geografía Humana. Editorial Anthropos Universidad Autonoma Mexico.

Reboratti Carlos (compilador). (1989). Población y ambiente en América Latina. GEL.

Santos, M. (1996): Metamorfosis del Espacio Habitado. Oikos-Tau, Barcelona,

6.2.10.- Problemáticas Territoriales Mundiales

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Las sociedades y territorios de la actualidad son complejos y en los mismos intervienen múltiples elementos de distinto origen. Hoy, como parece no haber ocurrido a lo largo de la historia, asistimos a un sinnúmero de problemáticas que atañen al mundo en su totalidad, las fronteras temporales y espaciales se hallan expandidas y es preciso realizar un análisis profundo que trabaje sobre la escala global, no sin despreciar su interrelación constante con lo local.

Desde este espacio se pretende trabajar en este interjuego de escalas y abordar temas y problemas socio-territoriales como por ejemplo: la permeabilidad de las fronteras, los procesos de integración y desintegración del espacio geográfico, los problemas ambientales globales, la desterritorialización y reterritorialización desde una perspectiva problematizadora, en tanto la misma promueve actitudes críticas y creativas, y se ocupa de la realidad de manera compleja, atendiendo a las múltiples dimensiones que operan en la construcción del territorio actual tales como las económicas, políticas, sociales y ambientales.

Asimismo, el espacio curricular está fundamentado en una serie acotada de conceptos, tales como Territorio, Sociedad, Globalización, Estado, Capitalismo, cuya contextualización permite alcanzar niveles explicativos de la realidad, pensar en el territorio y actuar sobre el mismo.

Los contenidos seleccionados tienen por objetivo brindar herramientas de análisis necesarias para la búsqueda de respuestas a los nuevos problemas que se plantea la sociedad actual, razón por la cual los mismos irán modificándose conforme los acontecimientos, por lo cual es necesario un docente actualizado que pueda interpelar a los procesos que se desarrollen en la sociedad en su relación con el espacio a diferentes escalas de análisis.

Lineamientos de acreditación:

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

- Construir herramientas de análisis que les permitan la búsqueda de respuestas a los nuevos problemas que se plantean las mujeres y los hombres en el mundo de hoy.
- Desarrollar competencias para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos de enseñanza en la Escuela Media de manera criteriosa y fundamentada.
- Construir marcos referenciales que permitan pensar al territorio como una construcción social, y por lo tanto no como algo estático, sino en continuo cambio, en función de las relaciones sociales y las luchas de poder.

Bibliografía Sugerida:

Blanco, J. (1999) Temas y problemas del mundo contemporáneo. Aique Grupo Editor Buenos Aires

Borja, J (2004): La Ciudad conquistada. Ed. Alianza. Madrid

Borja, J. Castells M. (1998): Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información, Editorial Taurus, Madrid.

Cohen, D. (1998): Riqueza del mundo, pobreza del mundo. Fondo de Cultura económica, Buenos aires

De Mattos, C. (Comp) (1998): Globalización y territorio. Impactos y perspectivas. RII, Santiago: Fondo de Cultura Económica.

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

Iani, O. (1999): La era del globalismo. México: Siglo veintiuno editores.

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

Santos, M. (2000): La naturaleza del espacio. Técnicas y tiempo. Razón y emoción. Ed. Ariel, Barcelona

6.2.11.- Problemáticas Territoriales Latinoamericanas

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular pretende brindar un esquema interpretativo de la dinámica territorial latinoamericana, partiendo de las características, el funcionamiento, el potencial y las limitaciones de los grandes ambientes de la región. Se plantea un análisis exhaustivo de los problemas y conflictos que se establecen entre las sociedades, territorios y ambientes latinoamericanos, como asimismo indagar acerca de los principales cambios tecnológicos ocurridos en la región y las consecuencias sociales, ambientales, territoriales, económicas y culturales que se han sucedido a partir de los mismos.

La región latinoamericana, está en constante construcción, ha atravesado diferentes procesos a lo largo de la historia, los cuales la convierten en una ámbito particular, donde el proceso de urbanización se convierte en un punto central de abordaje ya que permite desprender del mismo, diferentes modelos de organización del espacio.

El estudio del espacio rural latinoamericano, es igualmente significativo, ya que permite analizar las características de la modernización y transformación agraria y analizar las nuevas ruralidades, la nueva frontera agraria, los conflictos que en ellas se generan, los movimientos campesinos y las reformas agrarias.

Lineamientos de acreditación:

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

- Analizar las características espaciales del territorio latinoamericano teniendo en cuenta sus formas naturales y culturales y los grupos sociales que le otorgan dinamismo.
- Desarrollar en los alumnos un espíritu crítico y reflexivo que permita abordar el análisis de los textos y las argumentaciones.
- Conocer, diferenciar y articular diferentes instrumentos conceptuales y metodológicos.

Bibliografía Sugerida:

De Mattos, C. (1998): Globalización y territorio. Fondo de cultura económica. Chile.

Gallopín, G. (1995): El futuro ecológico de un continente. una visión prospectiva de la América latina. Universidad de las Naciones Unidas, México.

Méndez y Molinero (2000): Espacios y sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo. Ariel, Barcelona.

Mols y Otros (1994): Cambio de paradigmas en América latina: nuevos impulsos, nuevos temores. Nueva sociedad. Caracas.

Moraes, A (1993): A dimensao territorial nas formacoes sociais latinomaericanas. Hucitec, San Pablo.

Santos, M.(1973): Geografía y economías urbanas en los países subdesarrollados. Oikos-Tau, Barcelona.

Santos, M. (1982): Ensayos sobre la urbanización latinoamericana. Hucitec, San Pablo.

Santos, M. (1994): Tendencias en la urbanización de Brasil en el fin del siglo XX. Universidad de San Pablo. San Pablo.

6.2.12.- Recursos Naturales y Problemas Ambientales.

Formato: Asignatura.

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

La geografía como ciencia social, encargada de estudiar la relación entre la sociedad y la naturaleza, no puede de ninguna manera escapar al tratamiento de temas relacionados con la gestión de los recursos naturales y el análisis de los problemas ambientales, en tanto se han tornado temas vitales para las sociedades actuales y para la continuidad de la vida en el planeta.

Este espacio pretende generar conciencia crítica en torno a la valoración, manejo y gestión de los recursos naturales.

Se pretende trabajar asimismo con los problemas ambientales en una articulación de escalas espaciales, desde los globales, como el cambio climático, hasta las consecuencias locales, como la incidencia de un tornado.

Lineamientos de acreditación:

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

- Adquirir los conocimientos necesarios para valorar la verdadera dimensión que tienen los recursos naturales para el desarrollo de la sociedad.
- Comprender las variables que determinan la racionalidad política, económica y ambiental en el manejo de los recursos naturales.
- Utilizar los conocimientos en el análisis crítico de la valoración, modo y consecuencias sobre la utilización de los recursos naturales en el proceso de desarrollo histórico de la humanidad.
- Reconocer las causas que generan los principales problemas ambientales que afectan al mundo en la actualidad y las consecuencias que los mismos provocan.

Bibliografía Sugerida:

Brailovsky, A y Foguelman, D (1991): Memoria Verde. Historia ecológica de Argentina. Sudamericana. Buenos Aires.

Brailovsky, A (1987): Introducción al estudio de los recursos naturales. Eudeba. Buenos Aires.

Buchinger, M (1986): Geografía y recursos naturales. SENOC. Buenos Aires.

Gallopín, G (1995): El futuro ecológico de un continente. Una visión prospectiva de la América Latina. Universidad de las Naciones Unidas, México.

Leff, E (1986): Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. Siglo XXI Editores, México.

Leff, E (1998): Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Siglo XXI editores. Madrid.

Reboratti, C. (2000): Ambiente y Sociedad. Conceptos y relaciones. Ariel, Buenos Aires.

6.2.13.- Desarrollo Local y Territorio.

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

¿Qué es el desarrollo local? ¿Una posibilidad para que un lugar en el cual no se da "eso que se llama desarrollo", pueda tener mejores oportunidades de obtenerlo, compitiendo a nivel global? o ¿Formas de promocionar un proceso de transformación participativo, un "hacer para contribuir a despertar a la sociedad local, a volverla activa, a *hacer que los actores estén activos con respecto a su presente y a su futuro y el de las generaciones*

venideras”⁶⁸ (Coraggio: 2006)? ¿Qué es y qué no es Desarrollo Local? ¿Por qué hablamos de Desarrollo Local en las últimas décadas? ¿No existió antes?

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

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

Así mismo y dado que las explicaciones de los fenómenos locales responden a procesos de múltiples escalas, el análisis propuesto pone énfasis en las capacidades endógenas y en aquellos procesos que pueden transformarse a partir de decisiones tomadas en el nivel local, como resultado de la interrelación de distintos actores sociales, pero sin olvidar que actores y procesos de incidencia local expresan lógicas que exceden este nivel.

Lineamientos de acreditación:

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

- Analizar y caracterizar los distintos enfoques del desarrollo local y sus implicancias territoriales.
- Reflexionar críticamente sobre las posibilidades y limitaciones de las distintas conceptualizaciones sobre el Desarrollo Local para abordar las problemáticas socio-territoriales.

Bibliografía Sugerida:

Ander Egg, E. (1992): Desarrollo y política cultural. Buenos Aires. Ed. Ciccus..

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

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

Castells, M. (1997): La era de la información. El Poder de la Identidad. España. Ed. Alianza.

Castells, M. (2000): La era de la información. La Sociedad Red. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.

Castells, M. (2004): La era de la información. Fin de Milenio. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.

Fitoussi, J. P. y Rosanvallon, P. (1997): La nueva era de las desigualdades. Manantial, Buenos Aires.

Harris, M. (2004): Teorías sobre la cultura en la era posmoderna. Crítica, Madrid.

Ortiz, R. (2004): Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo. Ediciones UNQ., Buenos Aires.

⁶⁸ Coraggio, J.L. (2006): Acerca de algunas relaciones entre la teoría y la práctica del desarrollo local. En Rofman, Adriana (comp), Universidad y Desarrollo Local. Aprendizajes y desafíos, UNGS/Prometeo, Buenos Aires.

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

6.2.14.- Geografía Regional Patagónica

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

En esta unidad curricular se entiende a la región como una construcción socio histórico. Desde esta perspectiva se reflexionará en torno a las formas de trabajo que permiten elaborar el concepto de región como tal. La Patagonia en tanto Región se analizara desde esta perspectiva.

En el cursado de este espacio se pretende que los alumnos puedan conocer las características de la región Patagónica en la cual habitan, al proceso de Poblamiento y Configuración de la región. Organización socio territorial, relación con el estado nacional. Actividades productivas. Desarrollo regional, turismo, promociones industriales evolución y perspectivas.

Lineamientos de acreditación:

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

- Analizar las propuestas metodológicas que se derivan de las diferentes concepciones en torno a la región patagónica.
- Conocer la evolución de la región patagónica en relación a las distintas perspectivas que han evolucionado en nuestro país.

Bibliografía Sugerida:

BenKo G. (1999): La Ciencia Regional. Editorial. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca

Bustos Cara, R. (1993): Latinoamérica y países en el umbral del Siglo XXI. AEG-BOU Impresores. Tarragona

Bustos Cara, R. (2001): Los Sistemas territoriales. Etapas de estructuración y desestructuración en la Argentina. Universidad Complutense. España.

Cuevas Acevedo (1981): Patagonia. Panorama dinámico de su geografía regional. GAEA, Buenos Aires.

Heredia E. (1999): Espacios Regionales y Etnicidad, Alción editor, Córdoba

Schneider - Madanes, G. (1998): Patagonia. Una tormenta de imaginario. Edicial, Buenos Aires.

Bandieri S. Blanco G. Varela G. (Directoras) (2005): Hecho en Patagonia. La historia en perspectiva regional. Educo, Neuquén

6.3.- 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.

6.3.1.- Introducción a la Problemática Docente

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este taller permitirá al alumno conocer la multidimensionalidad del trabajo docente, su complejidad, sus problemáticas, su historicidad y las normativas que regulan el quehacer educativo.

Desde lo metodológico se procurará el autoreconocimiento de las representaciones y supuestos que poseen los alumnos respecto a la vida escolar: el ser - hacer y saber docente que resignificarán con el acercamiento a la escuela y su involucramiento a través de una participación colaborativa en las aulas, allí explorarán los significados que los alumnos otorgan a la situación de clase, los vínculos y entornos comunicativos, las formas y sistemas de control, roles existentes, marco normativo explícito e implícito, sanciones, las relaciones docente - alumno – conocimiento, los rituales, símbolos, modos de intervención del profesor, problemáticas individuales y grupales, etc.

El sentido del taller es que los alumnos -futuros docentes- observen y comprendan la dimensión funcional, simbólica e imaginaria de las prácticas educativas y los distintos niveles de significación de los sujetos que en la institución educativa interactúan.

El futuro profesor iniciará con estos contenidos la construcción de su propia identidad como docente, lo cual será condicionante de sus configuraciones posteriores.

Lineamiento de acreditación:

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

- Identificar la naturaleza y características del trabajo docente así como sus problemáticas, desarrollando una actitud crítica frente a su formación profesional

Bibliografía Sugerida:

Almandoz, M. (1992): La docencia: un trabajo de riesgo. Tesis-Norma, Bogotá.

Ander Egg, E. (1989): Técnicas de investigación social. Humanitas, Buenos Aires.

Obiols, G. (1995): Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. Kapeluzs, Buenos Aires

Maldonado, M. (2000): Una escuela dentro de una escuela. Eudeba Buenos Aires.

Lucarelli, E.; Correa, E. (2000): Cómo hacemos para enseñar a aprender. Santillana, Buenos Aires.

6.3.2.- Taller de experiencias educativas más allá de la escuela

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

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

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

Una visión amplia de lo educativo requiere considerar a la experiencia vital de los sujetos como punto de partida y sustento de su proceso de aprendizaje continuo (el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad que operan mas allá de la escuela; el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento; el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule) lo que implica percibir la potencialidad de cada área de la vida cotidiana para tornarse un espacio educativo de mayor o menor grado de formalización.

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

Desde este espacio curricular se entiende que la democratización del conocimiento no puede quedar circunscripta solamente a la escuela: *"frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos 'más allá de la escuela'" (Sirvent, 1999)⁶⁹.*

Lineamientos de acreditación:

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

- Reconocer la complejidad y especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, desde una mirada sociohistórica, relacional y crítica.

⁶⁹ Sirvent, T. (1999): Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de mataderos, Buenos Aires. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- Generar reales espacios específicos de enseñanza y aprendizaje de construcción colectiva de conocimiento, más allá de la escuela, con una fundamentación ética-política, pedagógica, a nivel de políticas públicas, de las instituciones y de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía Sugerida:

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

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

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

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

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

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

6.3.3.- Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales

Formato: Asignatura

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 6

Orientaciones para la selección de contenidos:

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

La Didáctica de la Geografía abarca los conceptos básicos de la ciencia más la forma de comunicarnos con los alumnos. La Didáctica se basa en la reflexión crítica de la práctica y posibilita la enseñanza.

Existe una profunda relación entre el conocimiento de la ciencia geográfica, las prácticas docentes cotidianas y la formación del profesorado. Para lograr un mejor proceso de enseñanza los docentes deben generar innovaciones en las aulas con prácticas creativas, basadas en la experimentación. Las propuestas de enseñanza deben centrarse en y a partir de "problemas sociales y ambientales" con reflejo en a escala local y ambiental.

El rompimiento con la Didáctica clásica permite teorizar sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que están presentes en la práctica de la enseñanza de la Geografía

Desde una perspectiva crítica la Didáctica se presenta como la articulación de teorías acerca de las prácticas de la enseñanza, enmarcadas en un contexto socio- histórico- espacial determinado y determinante al mismo tiempo. La consolidación de las teorías interpretativas de las enseñanzas de la Geografía debe necesariamente realizarse a partir de la reflexión y la sistematización documentada sobre la propia práctica áulica. Es ante todo un campo teórico que tiene su emergencia en la práctica, a los efectos de re- pensarla, re- construirla, re- crearla, re- diseñarla. Constituye por tanto un proyecto permanente de re- apropiación de la práctica curricular desde sus múltiples dimensiones.

“La preocupación de la Didáctica no debe ser solamente obtener un aprendizaje, reestructurar las concepciones desde la subjetividad sino asumir actitudes de compromiso que demuestren una conciencia histórica y crítica sobre las condiciones geográficas de la comunidad. En palabras de Benejam “lo más relevante para la enseñanza es que los alumnos sean cada vez más conscientes de sus propios sistemas de valores, sean capaces de hacer una reflexión crítica de lo que piensan y quieren y puedan pensar posibles alternativas”

El reflexionar sobre la real dimensión curricular, o sea la que se desprende de la propia enseñanza en el aula y sistematizar las experiencias didácticas resultantes de la Geografía que realmente se enseña, cómo se enseña y cuándo y dónde se enseña. Los desafíos son múltiples y consisten en primer lugar en redimensionar los distintos componentes interactuantes del sistema didáctico en el que el rol de los docentes y de los estudiantes, sujetos concretos, contextualizados, son intervinientes directos en el acto de enseñanza y en los aprendizajes.⁷⁰

El nuevo marco teórico conceptual para re- pensar la enseñanza de la Geografía liga entonces currículum - práctica curricular, objetos - sujetos de enseñanza y aprendizajes y las dimensiones epistemológicas – metodológicas - técnicas. El reconocimiento de esta nueva perspectiva para comprender la práctica de la enseñanza de la Geografía es punto de partida para reflexionar sobre ella, teorizarla y proyectarla.⁷¹

Lineamientos de acreditación:

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

- Conocer los distintos enfoques de enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales.
- Ofrecer elementos teóricos para orientar a los alumnos y alumnas en el ejercicio de transformación de los contenidos científicos y académicos.

⁷⁰ <http://www.cerpcentro.org/spip.php?article345>

⁷¹ <http://www.cerpcentro.org/spip.php?article345>

- Generar las condiciones para la reflexión y proyección sobre la tarea de enseñar en Geografía y Ciencias Sociales.

Bibliografía Sugerida

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

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

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

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

Carretero M (1991): La enseñanza de las Ciencias Sociales. Visor, Madrid.

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

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

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

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

6.3.4.- Las TICs y la Geografía

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

Al considerar las TICs como potenciadoras de la enseñanza y del aprendizaje, es necesario atender las particularidades que ellas plantean dentro del campo disciplinar. Existen herramientas específicas que aportan al tratamiento de contenidos particulares y que es necesario conocer y analizar previo a su puesta en práctica: Sistema de posicionamiento global (GPS), Diseño asistido por computador, Procesamiento digital de imágenes, Modelado digital de elevación, Sistemas de Información Geográfica SIG

Será necesario establecer la pertinencia y sentido de su uso en función de las finalidades didácticas que se persigan. Conocer y explorar las posibilidades de cada una para la enseñanza es un camino interesante, siempre y cuando, no se pierda de vista en el profesorado el análisis de los principios didácticos que sustenta cada aplicación.

El propio perfil de las TICs lleva a considerar la necesidad de ser abordadas en diferentes instancias de la práctica. Es por ello que, será necesario trabajar: El uso instrumental de

las TICs para el desarrollo de trabajos de los estudiantes, incluyendo la preparación de materiales; el uso didáctico de las TICs como potenciadoras de la enseñanza y la enseñanza de habilidades y saberes para el desarrollo de trabajo colaborativo entre pares y con docentes como la creación de redes comunicacionales mediadas por las TICs para el desarrollo profesional.

Lineamientos de acreditación:

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

- Analizar la incidencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la geografía actual.
- Abordar las características de la geotecnología, como conjunto de técnicas y métodos que permiten el procesamiento automático de información espacial.
- Construir un marco analítico y conceptual para el diseño de propuestas pedagógicas con TICs.

Bibliografía Sugerida:

Bosque Sendra, J. (1999): Nuevas perspectivas en la enseñanza de las Tecnologías de la Información Geográfica. Serie Geográfica.

Bozzano, H. (2000): Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una Teoría Territorial del Ambiente. Espacio Editorial. Buenos Aires

Buzai Gustavo D. (1999): Geografía global. El paradigma geotecnológico y el espacio interdisciplinario en la interpretación del mundo del siglo XXI. Editorial Lugar. Buenos Aires.

Buzai, G. (2003): Mapas Sociales Urbanos. Lugar Editorial. Buenos Aires

Buzai, Gustavo (2000): La exploración geodigital. Lugar editorial S.A. Buenos Aires

Buzai, Gustavo (1999): Geografía Global. Lugar Editorial. Buenos Aires.

Calaf Masachs, R, y otros. (1997): Aprender a enseñar Geografía. Oikos-Tau. Barcelona.

FAO (1989): Sistemas de Información Geográfica en la FAO. FAO, Roma.

Gutiérrez Puebla, Javier y Gould, Michael (2000): SIG: Sistemas de información geográfica. Editorial Síntesis. Barcelona.

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

Zappettini, M. C; Lertora, L. J. (2008): La incorporación de las Tics en las prácticas de enseñanza en Geografía: contribuciones para la formación docente. III Encuentro Internacional Educación, Formación y Nuevas Tecnologías, Montevideo.

6.3.5.- Diagnóstico y Producción de Materiales Curriculares.

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 4

Orientaciones para la selección de contenidos:

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

Tiene estrechas relaciones y articulaciones tanto verticales como horizontales con otras asignaturas como Pedagogía, Didáctica, Teorías del aprendizaje, Introducción a la problemática docente, Didáctica de la Historia, la geografía y las Ciencias Sociales, entre otras que desarrollan conceptualizaciones que pueden, y deben, ser transferidas y resignificadas en este espacio.

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

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

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

Lineamientos de acreditación:

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

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

Bibliografía Sugerida:

Angulo y Blanco (1994): Teoría y desarrollo del Curriculum. Ediciones Aljibe, Málaga.

- Carbone, G. (2001): El libro de texto en la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández Reiris A. (2005): La importancia de ser llamado libro de texto: hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Litwin, E. (comp.) (2000): Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E.(2008): El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós, Bs. As.
- Martínez Bonafé J. (2002): Políticas del libro de texto. Madrid. Morata.
- Minguez, J.G. Y Beas (1995): Libro de texto y construcción de materiales curriculares. Granada. Proyecto Sur.
- Parcerisa Aran, A (1996): Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Graó, Barcelona.
- Sancho, J. (1994): Para una tecnología educativa. Barcelona, Horsori.

6.3.6.- Práctica Profesional y Residencia Docente

Formato: Taller

Duración: Cuatrimestral.

Cantidad de horas semanales: 16

Orientaciones para la selección de contenidos:

Este espacio curricular, se entiende como la instancia de especialización donde los estudiantes deben articular los conocimientos pedagógicos en las asignaturas que cursaron previamente y los saberes específicos de la disciplina que han incorporado a lo largo de la carrera, y se encuentra en el imaginario colectivo o en las representaciones que el resultado esperado es que al fin de las prácticas los alumnos se hayan transformados en profesores. Como punto de partida, un profesor tiene que conocer su disciplina y saber enseñarla, las condiciones mínimas de entrada se adquieren en el profesorado, pero así mismo, la idea de transformar a los estudiantes en profesores en el transcurso de sus prácticas es ilusoria, esta materia debe servir para que los alumnos reflexionen, ensayen y comiencen a construir su proyecto personal sobre el perfil docente que quieren ser en el futuro. Las prácticas tienen la aspiración de ser un inicio crítico hacia el propio perfeccionamiento.

El alumno-profesor debe poseer un conocimiento sólido del saber que enseña y de las tendencias epistemológicas a que adhiere. Y como dice Philippe Perrenoud⁷² "... hay que combatir esta dicotomía teoría- práctica y afirmar que la formación es una, en todo momento teoría y práctica a la vez, reflexiva, crítica y con identidad." Esto no significa que se deba y pueda hacer lo mismo en cada lugar, pero sí que todos los formadores debemos ser responsables en los diferentes lugares que nos encontramos de esta articulación.

Pensar en la formación docente nos debemos preguntar: "... ¿Qué docente, para que escuela?...Qué debe saber para contribuir a formar ciudadanos habilitados para

⁷² Perrenoud, P (2001): "La formación de los docentes en el siglo XXI". En Revista de tecnología Educativa. Chile. XIV. Nº 3, pp. 503-523.

desempeñarse eficazmente en la sociedad pero que al mismo tiempo sean críticos, activos defensores del interés común... (Tamarit, J. Escuela crítica y formación docente. Módulo Nº 3 de la carrera Especialización en Investigación Educativa. 2002) Reflexiona diciendo... "en primer lugar debe poseer las competencias profesionales específicas en materia de conocimiento disciplinario y elementos técnico pedagógico y en segundo término alcanzar un conocimiento de la realidad social que le permita situarse como ciudadano y como docente.

El fracaso de métodos y técnicas y actividades programadas para la enseñanza se debe en gran parte a la falta de reflexión sistemática sobre la labor educadora, que debe ser incorporada, reelaborada y aplicada de manera autónoma por el residente.

No hay recetas ni propuestas dogmáticas solo orientación, sugerencias y valorar los espacios de capacitación. Se analizarán y diseñarán situaciones de enseñanza en las que se incluyan objetivos, la selección y organización de contenidos, de actividades y del material didáctico, y la elaboración de estrategias de evaluación del aprendizaje.

La formación del profesorado debe hacer posible la formación de equipos docentes reflexivos que puedan evitar el aislamiento profesional y por otra parte adoptar una perspectiva crítica en su actuación que desborde los espacios del aula y mantenga actitudes transformadoras de la realidad social.

Lineamientos de acreditación:

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

- Analizar estrategias de enseñanza de contenidos de la Geografía, posibles de ser llevadas a cabo con alumnas y alumnos con respeto hacia sus características personales, sociales y culturales.
- Planificar, y evaluar situaciones de enseñanza en cursos de la Enseñanza en la escuela Media.

Bibliografía Sugerida:

Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comp.)(1998): Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas. Paidós, Buenos Aires.

Benejam, P. y Pagés, J. (coord.). (1997): Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. ICE/ Horsori. Barcelona.

Carretero, M. (1995): Construir y enseñar ciencias sociales y la Historia. Ed. Aique. Buenos Aires.

Finocchio, S. (1993): Enseñar Ciencias Sociales. Edit. Troquel. Buenos Aires.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Editorial siglo XXI. Buenos Aires.

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

Wasserman, S. (1999): El estudio de los casos como método de enseñanza. Amorrortu editorial. Buenos Aires.

7.- Espacios de Definición Institucional.

Dentro de las horas destinadas a los Seminarios de Definición Institucional, los alumnos cursaran, de modo obligatorio un **Seminario de Inclusión Educativa**, destinando 48hs. para su dictado.

El resto de las horas, se asignaran a proyectos formativos que se consideren en función del grupo de estudiantes.

7.1- Seminario de Inclusión Educativa

Eje: La inclusión desde un enfoque filosófico, social, político, económico, de derecho y pedagógico

Sub-Eje 1: El desarrollo normativo en torno a la inclusión educativa va asociado a un modelo de política social y requiere ser conocido como marco legal así como interpelado y problematizado desde una mirada crítica.

Desde la Ley Nº 1420 de Educación Común a la Ley Nacional de Educación: el proceso de conformación del sistema escolar argentino desde la normativa legal.

La Ley Nº 2444 de Educación de la Provincia de Río Negro.

“Proyecto de integración” en la provincia de Río Negro. Historicidad. El Proyecto de integración como “canal de derivación” en el Nivel Primario. Experiencias de integración locales en Nivel Medio. Corte evaluativo del Proyecto de Integración en la Provincia.

Sub-eje 2: El desarrollo de condiciones de inclusividad en las instituciones escolares están asociadas a sus posibilidades de acoger y amparar a la adolescencia como tal, recuperando la dimensión ética de la enseñanza.

Escuela como espacio de protección, de democratización de conocimiento y mediación de saberes culturales.

Franjas de inclusión-exclusión en el aula.

Del individuo como unidad de análisis a la actividad intersubjetiva mediada semióticamente.

Del individuo a la escuela como unidad de análisis en la problemática de la inclusión/ exclusión educativa.

Educador disponible para la alteridad del otro.

Discapacidad desde un modelo social. Aprendizaje, trayectoria educativa integral y configuraciones de apoyo para alumnos con discapacidad.

Bibliografía sugerida subeje 1:

- Barco, Silvia: **El derecho a la educación**. Material de cátedra de Política y Legislación educativa. U.N.Co.
- Barco, S. (2001): **La legislación educativa en la República Argentina**. Ficha de Cátedra. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue
- Freire, P. **“Pedagogía del oprimido”**. Fundación Editorial.
- **Ley Nacional Nro. 26206**. “Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”.
- **Ley Provincial 2055/85** “Promoción e integración de las personas con discapacidad” y su modificatoria.
- **Ley Provincial N° 4532- Ley Nacional N° 26.378**.
- Ministerio de Ed. de la Pcia de Río Negro. (2007) **“Informe final: Evaluación del Proyecto de integración de alumnos con discapacidad al sistema educativo común”**.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009) **“Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1”**.
- Modalidad Educación Especial” Aprobación para la discusión- **Resolución CFE N° 105/10**.
- **Resoluciones del C.P.E** (1331-90, 364-92, 855-93, 192-97)
- Perrenoud, Ph. (1990): **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Cap: Conclusión. Ed. Morata.
- Ley N° 4109/2006.

Bibliografía sugerida subeje 2:

- Baquero, R y otros (comps) **“Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar”**.
- Barreiro, T. (2009) **“Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula”**. Ediciones Novedades Educativas. México.
- Duschasky Silvia y Skliar Carlos: **La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la Diversidad y sus implicancias educativas**.
- Ministerio de Cultura y Educación (1999): **“El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares”**. Argentina.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2009) **“Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina. Orientaciones 1”**.
- Pantano, L. **“La palabra discapacidad. Término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso”**.
- Skliar Carlos y Téllez Magaldy (2008) **Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia**. Noveduc. Bs. As. (cap.4 y 7).
- Skliar, Carlos (2007) **La educación (que es) del otro**. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc. Bs. As (cap. 6).
- Zelmanovich, P.: **“Contra el desamparo”** En: Dussel y Finocchio, S. (comp): Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Econ. Bs. As.
- Booth, T. y Ainscow, M (2000): Index for inclusión. Traducción castellana: **Guía para la evaluación y mejora de la inclusión educativa**. Disponible en: <http://www.educared.pmódulo/upload.pdf> o en <http://portal.unesco.org/geographyc/y/es.ev.php>.

8.- **Régimen de Correlatividades.** Las Correlatividades son: Cursada para Cursar, Aprobada para Aprobar.

Unidades curriculares	Correlativas
Primer año	
Problema del Conocimiento	-----
Sociedad y Espacio	-----
Pedagogía	-----
Introducción a la Problemática Docente	-----
Psicología educacional	-----
Seminario: Cultura Juveniles	-----
Dinámica de los Sistemas Naturales	-----
Fundamentos de Economía	-----
Segundo año	
Didáctica General	-----
Los Espacios Urbanos	-----
Teoría y Sistema Políticos	-----
Taller de Experiencias Educativas más allá de la Escuela	-----
Taller: las TICs y la Enseñanza	-----
Análisis Sociológico	-----
Geografía Argentina	-----
Historia Argentina	-----
Tercer año	
Sociología y Política Educativa	
Epistemología de la Geografía y las Ciencias Sociales	Problemas del Conocimiento
Los Espacios Rurales	-----
Problemáticas Territoriales Mundiales	Sociedad y Espacio Dinámica de los Sistema Naturales
Investigación Educativa	-----
Problemáticas Territoriales Latinoamericanas	-----
Análisis Antropológico	-----
Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales	Pedagogía Didáctica General
Cuarto Año	
Recurso Naturales y Problemas Ambientales	Dinámica de los Sistemas Naturales
Desarrollo Local y Territorio	Los Espacios Urbanos Los Espacios Rurales
Geografía Regional Patagónica	Geografía Argentina Historia Argentina
Taller las TICs y la Geografía	-----
Diagnostico y Producción de Materiales Curriculares	Las TICs y la Enseñanza. Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales.
Practica Pedagógica y Residencia Docente	Cultura Juveniles Las TICs y la Enseñanza Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales

