

RESOLUCIÓN N.º 2514/MEGC/14

Buenos Aires, 16 de junio de 2014

VISTO:

La Ley Nacional N° 26206, el Decreto Nacional N° 144/08, la Resolución Nacional ME N° 1588/12, las Resoluciones CFE Nros. 24/07, 30/07, 74/08, las Resoluciones Nros. 2171-SED/01, 271-SED/02, y 6626- MEGC/09, el Expediente N° 1.649.087-MGEYA-DGPLED/2014, y

CONSIDERANDO:

Que por las presentes actuaciones se tramita la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria, a los efectos de su implementación en los establecimientos de Formación Docente de Gestión Estatal y de Gestión Privada, dependientes de las Direcciones Generales de Educación Superior y de Educación de Gestión Privada, en el ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

Que la presente propuesta está encuadrada por los lineamientos de la política nacional para la formación docente, por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, en las Resoluciones Nacionales CFE Nros. Nº 24/ 07, 30/07, 74/ 08 y por las Resoluciones Nº 2171-SED/01, Nº 271-SED/02 y Nº 6626-MEGC/09, para los establecimientos de la Dirección Formación Docente, de la Dirección General de Educación Superior y la Resolución Nº 1114/MEGC/09, para la Dirección General de Gestión Privada del Ministerio de Educación de esta Ciudad;

Que mediante la Resolución Nacional CFE Nº 24/07 se aprobó el documento con los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" estableciéndose en el Apartado II - Niveles de concreción del currículo, punto 20.1 que "se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local";

Que la Resolución Nacional ME Nº 1588/12 aprueba los requisitos y procedimientos para la tramitación de las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente en el marco del Decreto Nacional Nº 144/08 que regula la validez nacional de títulos y certificaciones del sistema educativo;

Que el diseño curricular es el resultado de una tarea consensuada y articulada por la Gerencia Operativa de Currículum, dependiente de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, la Dirección de Formación Docente dependiente de la Dirección General de Educación Superior y la Dirección General de Educación de Gestión Privada;

Que la política educativa participativa que anima a este Ministerio promovió una metodología para el desarrollo del Diseño Curricular Jurisdiccional que consistió en constituir mesas de trabajo cooperativas donde participaron y realizaron acuerdos los representantes de las Direcciones ministeriales y de los establecimientos de Formación Docente de gestión estatal y privada;

Que el Diseño Curricular Jurisdiccional constituye un marco de referencia para garantizar niveles de formación equivalentes entre las diferentes ofertas formativas de la jurisdicción;

Que en virtud de la política nacional y del Gobierno de esta Ciudad y de la reconocida trayectoria de los establecimientos de Formación Docente de esta jurisdicción, el presente Diseño Curricular Jurisdiccional se constituye como marco y base para el desarrollo de los planes de estudio institucionales que deben manifestar a la vez la integración de contenidos comunes para garantizar la identidad jurisdiccional, la calidad y la equidad educativas y, simultáneamente, la variedad de propuestas específicas a partir de la identidad de las instituciones;

Que el Profesorado de Educación Primaria, se presenta como una de las propuestas ofrecidas por los establecimientos de Educación Superior que enriquecen la diversidad de opciones de formación docente que la jurisdicción proporciona y que integran el acervo cultural que brinda la Ciudad Autónoma de Buenos Aires;

Que la nómina de establecimientos y cohortes que implementarán el Diseño Curricular Jurisdiccional de la carrera de Profesorado de Educación Primaria fue evaluada y propuesta por las Direcciones General de Educación Superior, con la participación de la Dirección de Formación Docente, y la Dirección General Educación de Gestión Privada;

Que conforme lo estipulado en la Resolución Nacional ME Nº 1588 /12 debe darse intervención a la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios, y por su intermedio al Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) para el otorgamiento de la validez nacional al título de Profesor/a de Educación Primaria;

Que los gastos que demande la implementación de la presente propuesta deberán ser incluidos en el proyecto de presupuesto para el ejercicio 2015;

Que ha tomado la correspondiente intervención la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa;

Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la intervención que les compete.

Por ello, en uso de las facultades que le son propias,

**EL MINISTRO DE EDUCACIÓN
RESUELVE**

Artículo 1.- Apruébase el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria que deberá implementarse en los establecimientos de Formación Docente dependientes de la Dirección de Formación Docente perteneciente a la Dirección General de Educación Superior y en los establecimientos de Formación Docente supervisados por la Dirección General de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que, como Anexo I (IF-2014-05671005-DGPLED), forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 2.- Establécese que el Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado en el artículo 1 de la presente se implementará a partir del ciclo lectivo 2015 en los establecimientos de Formación Docente de Gestión Estatal y de Gestión Privada citados precedentemente, cuya nómina y cohortes involucradas se detallan en los Anexos II y III (IF-2014-05671005-DGPLED) que a todos sus efectos forman parte de la presente.

Artículo 3.- Encomiéndase a la Dirección de Formación Docente de la Dirección General de Educación Superior, a las Direcciones Generales de Educación de Gestión Privada y de Planeamiento e Innovación Educativa, el seguimiento y la evaluación de la aplicación del Diseño Curricular aprobado en el artículo 1 de la presente.

Artículo 4.- Dése cumplimiento con el procedimiento de tramitación de las solicitudes para la validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente dispuesto por la Resolución Nacional ME Nº 1588/12.

Artículo 5.- Establécese que la Gerencia Operativa de Currículum de la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa iniciará el trámite de validez nacional conforme los requerimientos de la Resolución Nacional ME Nº 1588/12.

Artículo 6.- Establécese que los institutos de Formación Docente, incluidos en los Anexos II y III de esta norma, enmarcados por los niveles de concreción curricular planteados en los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", aprobados por la Resolución CFE Nº 24/07, y ajustándose al Diseño Curricular aprobado por el artículo 1 de la presente, deberán tramitar la aprobación ante este Ministerio de los planes de estudio institucionales conforme la Resolución Nº 6437-MEGC/11 que a esos efectos conllevará la validez nacional de los títulos que emitan.

Artículo 7.- Establécese que la aprobación dispuesta por el artículo 1, no implicará una modificación en el régimen de aporte gubernamental a los establecimientos supervisados por la Dirección General de Educación de Gestión Privada.

Artículo 8.- Publíquese en el Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires y efectúense las Comunicaciones Oficiales pertinentes a las Direcciones Generales de Educación Superior, de Educación de Gestión Privada, de Planeamiento e Innovación Educativa, de Administración de Recursos, de Personal Docente y no Docente y de Carrera Docente, a las Gerencias Operativas de Currículum, de Recursos Humanos Docentes, de Títulos y Legalizaciones y de Clasificación y Disciplina Docente. Cumplido, archívese. **Bullrich**

ANEXO

ANEXO - RESOLUCIÓN N° 2514-MEGC/14



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

ANEXO I

**DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Nota: *El presente documento de elaboración curricular se ha realizado sobre la base del trabajo de especialistas y generalistas que han participado en la redacción del Diseño Curricular del año 2009.*

INTRODUCCIÓN

El presente Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria se ha construido con el objetivo de responder a las necesidades de cambio de los últimos años en la formación docente inicial y, a su vez, tal como lo requieren las resoluciones del Consejo Federal de Educación, para hacer de encuadre de los Planes Institucionales de los Institutos de Nivel Superior, tanto de gestión pública estatal como de gestión pública privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se considera, por un lado, que es necesario renovar los Planes de Estudio vigentes y, por otro, que el Diseño Curricular Jurisdiccional se constituya en un elemento orientador a fin de promover niveles de formación equivalentes entre las diferentes ofertas de la jurisdicción.

Recorrer el camino hacia la construcción de nuevos diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente según las resoluciones federales ha significado un gran desafío. El documento que hoy se presenta es un trabajo sin precedentes, resultado de una ardua tarea de consensos y enriquecedores aportes de las instituciones educativas de Nivel Superior de ambas gestiones de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objeto de llevar a cabo la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales que respondan a las exigencias de los nuevos paradigmas educativos para formar docentes críticos y reflexivos, capaces de insertarse en un contexto de cambios sociales, tecnológicos y de producción de nuevos conocimientos.

Sobre estas bases, se presenta el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, producto del trabajo de los siguientes órganos del Ministerio de Educación de la Ciudad: la Dirección General de Planeamiento Educativo, su Gerencia Operativa de Currículum la Dirección General de Educación Superior, la Dirección de Formación Docente y la Dirección General de Educación de Gestión Privada, con la colaboración de la Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías.

A partir de la definición de los nuevos Diseños Curriculares Jurisdiccionales únicos por carrera de formación docente, comienza una etapa en la que las instituciones formadoras, con el acompañamiento técnico del Ministerio de Educación, liderarán la implementación y la recontextualización de la nueva propuesta curricular, con el fin de lograr la revisión y mejora permanente de las prácticas de formación. Este proceso será factible porque los contenidos mínimos comunes desarrollados en el presente diseño permiten que cada institución pueda adecuarse a él sin resignar su propia identidad. Se garantiza así, la flexibilidad, actualización y ampliación del Diseño Curricular Jurisdiccional por parte de los Profesorados, de acuerdo con los desarrollos institucionales que prescribirán la modalidad de enseñanza que favorezca la adecuación a las demandas actuales.

El presente trabajo, que respeta los distintos niveles de concreción curricular, tiene como in la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales de los diferentes profesados que son los que fijarán las bases para todas las titulaciones que ofrecen la misma disciplina en la jurisdicción. Se entiende por **Diseño Curricular Jurisdiccional de la**



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Formación Docente al documento curricular aprobado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que enmarca la dinámica jurisdiccional del currículum que acompaña a cada título de formación docente inicial estableciendo las finalidades formativas, los contenidos y la organización común básica para todas las instituciones y animando a la vez a la generación de proyectos curriculares institucionales. Esto implica un concepto de calidad y equidad educativas que integran lo común, la garantía de contenidos y procesos básicos de excelencia para todos, la participación y el pluralismo de perspectivas, procesos y contenidos.

Sobre estas bases, cada institución elaborará su Plan de Estudios Institucional (o interinstitucional) en el que deberá traducirse el espíritu plasmado en los diseños jurisdiccionales. El Plan de Estudios Institucional puede definirse como el documento que cada institución u organismo elabora a través de las instancias que correspondan y que fija el conjunto de definiciones curriculares que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Allí se especifican las características relevantes que configuran la propuesta diferencial sobre la base del acervo común y de la garantía de calidad y equidad que fija el Diseño Curricular Jurisdiccional. Siempre animando un espacio de libertad para el desarrollo del nivel de especificación curricular que se corresponden con el aula, con las unidades curriculares de cada propuesta y con la legítima autonomía de los docentes, tanto en su faz personal como de equipo, y también contemplando la participación activa de los estudiantes. Los planes de estudio institucionales, o el nivel institucional de concreción curricular, pueden ser propuestos para una o más instituciones.

Por otro lado, se considera de especial importancia la existencia en los diseños curriculares jurisdiccionales de la inclusión social en todos sus aspectos y se sostiene que la escuela debe ser una escuela abierta a la igualdad de oportunidades. Es valioso destacar que el paradigma de la inclusión adopta una perspectiva social y pedagógica que supera la concepción de los sujetos con necesidades educativas especiales y da lugar al análisis de las dificultades en relación con un determinado contexto de enseñanza. Es necesario diluir las barreras y los obstáculos que contribuyen a la dificultad, para poder brindar los apoyos y ayudas necesarios. En la propuesta de educación integral no se trata de "compensar" sino de "andamiar", de generar redes que posibiliten progresar curricularmente junto a otros. Se necesita de la integración para alcanzar la inclusión educativa, porque desde la mirada de la inclusión se habla de adaptaciones curriculares socioconstructivas; es decir, de aquellos apoyos y ayudas necesarios para todo niño que encuentre barreras en el aprender y en la participación para que le permitan transitar de su nivel de desarrollo real al potencial, a partir de una evaluación e intervención conjunta entre todos los actores involucrados en el acto de enseñar.

En concordancia con este paradigma educativo es que se incorporan contenidos referentes a la inclusión social en el Campo de la Formación General. Contenidos que, además, se agregan a los ya existentes en el Campo de la Formación Específica de la carrera, lo que los posiciona en una perspectiva educativa más amplia.

Criterios utilizados en la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente:

Equidad, integración e igualdad. Se desarrolló una modalidad de trabajo que trató de generar por primera vez en la historia educativa de la Ciudad la integración de todas las instituciones de los sectores de gestión estatal y privada. A su vez, se desarrollaron componentes y contenidos tendientes a efectivizar un estándar básico y común de calidad para la formación docente que pudiera contemplar y enriquecer a todas las instituciones. Esta experiencia permite desarrollar puentes e instancias de diálogo para consolidar un trabajo común que fortalezca la política pública a través del aporte solidario, abierto y relacional de particularidades educativas de todos los sectores.

Participación y respeto por los niveles de especificación curricular. La educación pública de la Ciudad requiere un alto nivel de participación institucional que se integra a la responsabilidad del Estado local de generar las políticas educativas. Esto se fundamenta también en la riqueza histórica y actual de la formación docente local. Así, las instituciones han aportado al desarrollo de los diseños curriculares de forma orgánica. Por esta razón, los diseños curriculares poseen un nivel de especificación jurisdiccional que permiten simultáneamente aplicar los marcos y las orientaciones acordadas nacionalmente para el subsistema de formación docente, los criterios y normas de la Ciudad y brindar un espacio para el desarrollo ulterior de nuevos planes de estudio y de proyectos curriculares institucionales.

Pluralismo y libertad. La Ciudad atestigua una trama compleja de experiencias de formación docente que son un capital cultural que hay que continuar desarrollando. En este sentido, la elaboración de los diseños curriculares contempla el afianzamiento y la promoción de un marco curricular que convoca a una cultura común y pública que a la vez anima a la diversidad, pluralidad y libertad de enseñanza, tanto en instituciones estatales como privadas. Lo común y lo diverso se constituyen así en puente de mutuo crecimiento y no en instancias opuestas o de confrontación educativa.

Innovación, calidad e intercambio de experiencias. Estos diseños curriculares parten de la noción de que la innovación y la calidad en la formación docente no surgen de imposiciones de expertos sino de la configuración de un diálogo orientativo y político que interrelaciona las experiencias y saberes de académicos, funcionarios, supervisores, expertos, directivos, docentes, estudiantes y miembros de las comunidades educativas. La calidad y la equidad son buscadas entonces a través de la participación y la libertad en el marco de la política pública.

Criterios que orientaron la política curricular para la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Formación Docente

- Destacar el paradigma de la inclusión y la diversidad de tal forma que atraviese los contenidos y las prácticas a fin de consolidar un perfil profesional docente que pueda llevar adelante una enseñanza efectiva y equitativa para todos los alumnos de la Ciudad. De esta forma el principio de obligatoriedad escolar se vuelve una realidad y no solo una abstracción o una propuesta sin concreción.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

- Promover el uso e integración significativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de toda la formación.
- Favorecer la incorporación de las competencias necesarias para el desarrollo integral de las personas en el contexto de la cultura digital.
- Brindar espacios para la innovación en materia pedagógica.
- Respetar, según lo establece la Ley N° 2.110/06 de la Ciudad, un espacio específico a la Educación Sexual Integral.
- Establecer que tanto la didáctica como la práctica de la enseñanza se integren durante toda la carrera, en forma creciente, compleja y espiralada.
- Promover la integración de las disciplinas y las didácticas en el Campo de Formación en la Práctica Profesional.
- Atender al desarrollo de nuevas culturas y subjetividades, en el marco de una sociedad signada por la red y las tecnologías, lo cual implica el doble desafío de su comprensión e integración a la cultura escolar.
- Incluir la investigación educativa en la formación docente en tanto práctica reflexiva e investigación-acción, para el enriquecimiento de la carrera profesional y como apertura a la investigación didáctica y disciplinar.
- Formar un docente con una identidad local que integra el multiculturalismo y el transculturalismo, en una ciudad que a partir de su propia cultura e historia es receptora e inclusiva de diversidad de experiencias tanto nacionales como internacionales.
- Preparar un docente que pueda promover procesos de aprendizaje de calidad atendiendo a la diversidad de contextos socioeconómicos en los despliegues su tarea.

1. DENOMINACIÓN DE LA CARRERA

Profesorado de Educación Primaria

2. TÍTULO O CERTIFICACIÓN QUE OTORGA

Profesor/a de Educación Primaria

3. DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS

4 años

4. CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA

Horas cátedra: 3.900

Horas reloj: 2.600

5. CONDICIONES DE INGRESO

Título Secundario

6. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

A partir de la vigencia de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 del año 2006, el Estado argentino ha iniciado una política de refortalecimiento del subsistema de formación docente. La LEN se articula además con la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 y con la Ley de Financiamiento Educativo (LFE) N° 26.075. La política focalizada en la formación y carrera docente es efecto de un consenso nacional que se ha especificado a partir de la creación de la Comisión Federal de Formación Docente Inicial y Continua (Res. CFCyE N° 241/05), de la tarea encomendada al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología para la creación de un organismo descentralizado, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (Res. CFCyE N° 251/05), que es previo a la sanción de la LEN, y de otras normativas operativas que propendieron a la consolidación y organización del subsistema (Res. CFE N° 16/07; Decreto PEN N° 374/07; Res. CFE N° 30/07; Res. CFE N° 72/08; Res. MEN N° 484/08) definiendo registros de instituciones, las funciones del INFD, la planificación del subsistema, la forma de gobierno en el nivel federal nacional y en las jurisdicciones, el régimen académico marco y los concursos, entre otras cuestiones.

También en el nivel nacional se desarrollaron políticas y normativas para desplegar lineamientos adecuados y una planificación integral. En este sentido, cobran relevancia en cuanto antecedentes: el Plan Nacional de Formación Docente (2007/2010) (Res. CFE N° 23/07) y los Objetivos y Acciones para los años 2008, 2010 y 2011 (Res. CFE N° 46/08 y 101/10), y los Lineamientos Federales para el Planeamiento y Organización Institucional del Sistema Formador (Res. CFE N° 140/11), el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE N° 188/12), en relación con el planeamiento vigente.

Finalmente, se han elaborado pautas claras para el afianzamiento de la formación docente inicial y el reconocimiento de títulos y su validez nacional. La normativa que se destaca en la materia son los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Docente Inicial y la Nómina de Títulos (Res. CFE N° 24/07), el Decreto PEN N° 144/08 sobre la Validez Nacional de Títulos y Certificaciones para todos los Niveles del Sistema Educativo, las Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Res. CFE N° 24/07 (Res. CFE N° 73/08), la aprobación de las titulaciones para las carreras de Formación Docente (Res. CFE N° 74/08 y su modificatoria Res. CFE N° 183/12 y la Res. 83/09 para el Profesorado de Educación Superior) y las Res. ME N° 2084/11 y 1588/12 referidas a la extensión de plazos y el procedimiento para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente inicial.

Todo este conjunto normativo y político de nivel nacional encuadra en los principios y criterios fundamentales para el desarrollo de los diseños curriculares jurisdiccionales destinados a cada título docente. Por otra parte, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires posee una riqueza centenaria en materia de formación docente superior, tanto en la educación pública de gestión estatal como en la de gestión privada, y además un conjunto de normas y antecedentes que han regulado el subsistema. Durante los últimos años, también se han desarrollado en la Ciudad diseños, planes de estudio y normas que permiten nutrir la política de formación docente con criterios políticos, institucionales y pedagógicos.

El Estatuto de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fija algunos principios claros que se relacionan estrechamente con las pautas del subsistema de formación docente (artículos 23 al 25). Señala explícitamente criterios y políticas de educación integral, derechos humanos, justicia, igualdad, libertad, pluralismo y participación. También asume el establecimiento de lineamientos curriculares para cada nivel educativo (art. 23) y a la vez fija la necesidad de políticas activas en el campo de la formación docente a fin de asegurar su idoneidad y jerarquización profesional (art. 24). Además, para el desarrollo de los actuales diseños curriculares se tienen en cuenta los diversos antecedentes de diseños curriculares y planes de estudio aprobados y con validez nacional que fueron elaborados durante los últimos años. También se consideran especialmente, las Metas de Aprendizaje para los niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas del GCBA (Res. MEGC N° 2451/12), los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Nivel Primario, los trayectos de contenidos para la Escuela Secundaria, los documentos de actualización curricular, los NAP para todos los niveles y áreas, el Anexo Curricular de Educación Digital Nivel Primario (Res. MEGC N° 2014/52) y los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral de todos los niveles (Res. MEGC N° 6374/09) así como también la Ley de Educación Sexual Integral N° 2110/06

En relación con las personas con discapacidad se han considerado en este documento los tratados sobre derechos humanos con jerarquía constitucional, los demás tratados internacionales, las leyes del Congreso Nacional y la legislación de la Ciudad. Especialmente, la Ley N° 26.378, que aprueba la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y la Ley N° 3.116, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que dice "Utilícese en el ámbito del GCABA la denominación 'personas con discapacidad' para todos aquellos que tuvieran algún tipo de discapacidad", modificándose el Artículo 1° de la Ley N° 22.

Finalmente, en relación con la educación y prevención de las adicciones y el consumo indebido de drogas se han respetado los objetivos y contenidos de la Ley Nacional N° 26.586 dictada sobre esta materia, de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26.657 y de la Ley N° 2.318 sobre Prevención y Asistencia del Consumo de Sustancias Psicoactivas y de Otras Prácticas de Riesgo Adictivo sancionada por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en mayo de 2007.

En particular, en el ámbito de la formación de profesores para los niveles Inicial y Primario se tuvieron en cuenta como antecedentes inmediatos y modélicos y pasos superadores ya afianzados los diseños y planes para la formación docente de los niveles Inicial (Resoluciones SED N° 2171/01, 271/02 y 504/02 y Resoluciones MEGC N° 6626/09 y 1114/09) y Primario (Resoluciones SED N° 2170/01, SED N° 270/02 y 505/02 y Resoluciones MEGC N° 6635/09 y 1115/09) que comenzaron una serie de cambios curriculares en el sistema de educación superior de la Ciudad. A su vez, dieron lugar a una propuesta formativa nueva que produjo modificaciones en distintos componentes a tono con la normativa nacional y jurisdiccional: mayor duración de los estudios, incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de toda la formación y propuestas de distintos formatos curriculares (seminarios, materias, talleres, ateneos, trabajos de campo), instancias curriculares optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo.

7. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Los nuevos paradigmas educativos, basados en la mejora de la práctica docente centrada en capacidades para *saber enseñar*, exigen una formación de docentes que acompañen las innovaciones que se producen en el campo de la cultura, la ciencia, la tecnología y los cambios sociales.

A partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación como organismo de diseño y coordinación en abril de 2007, se han impulsado políticas tendientes a regular el subsistema de formación de docentes en la Argentina. En este contexto, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), al igual que el conjunto de las jurisdicciones del país, llevó a cabo la tarea de articular y ajustar la actual oferta curricular a las regulaciones nacionales y a las nuevas necesidades del sistema formador jurisdiccional.

El currículum ocupa un lugar central en las políticas definidas por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; como proyecto cultural, es el resultado de un proceso que implica tensiones y acuerdos entre actores e instituciones con diverso grado de autonomía, y que da lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima dicho currículum. Producir un Diseño Curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes.

La experiencia construida en la Ciudad, tanto la relativa a la producción del currículum como a su gestión en las instituciones de nivel superior constituye un aporte sustantivo vinculado a la práctica adquirida durante su aplicación. Por ello, se propone rescatar todo tipo de problemáticas de modo que se pueda reflexionar sobre los aspectos a mejorar y de



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

esta forma pensar opciones que optimicen la construcción de la propuesta para la formación docente.

La adecuación curricular, a su vez, se apoyó en un conjunto de criterios curriculares que orientaron las decisiones asumidas en relación con la organización y estructura curricular, en las que participaron especialistas de la gestión estatal y de la gestión privada. El compromiso de trabajo de ambas gestiones implicó poner en discusión problemas y tensiones que se relacionan con las decisiones a tomar. Entre los conceptos problematizados y que dieron lugar a la construcción de algunos criterios orientadores pueden mencionarse: la tensión entre disciplinariedad e integración de los espacios con su caracterización específica según el campo; la relación entre teoría y práctica en la definición de los campos de la formación; la configuración en bloques de la formación disciplinar y su entramado con las didácticas específicas. Estos criterios orientadores se construyeron en torno a la necesidad de plantear espacios curriculares que garanticen la formación general de los docentes, la selección de núcleos temáticos fundamentales que conformaran los bloques del Campo de la Formación Específica y la secuencia de tramos que acercarán a los estudiantes gradualmente a la práctica docente.

Desde esta perspectiva, se procura la formación de docentes críticos y reflexivos que sostengan y acompañen con sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos y puedan fortalecer sus prácticas docentes con las contribuciones de los diferentes marcos conceptuales proporcionados y de la experiencia construida.

8. FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

La formación docente es un proceso permanente y continuo que acompaña el desarrollo profesional; la formación inicial tiene un peso sustantivo: supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva donde se configuran los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Desde esta perspectiva, se considera a los estudiantes, jóvenes y adultos, portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características de estos tiempos. El proceso de formación de los estudiantes debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de su propio proceso de formación. Supone oportunidades de elección y creación en un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluidas las curriculares, puedan ser objeto de debate entre quienes participan en la institución para que se sientan miembros activos de una tarea propia y colectiva.

La formación docente para la Educación Primaria de la Ciudad aspira a:

- Promover la formación integral de docentes para la Educación Primaria en sus dimensiones individual, social, física, afectiva, estética, intelectual, ética y espiritual. En el caso de las instituciones confesionales, se incluye la dimensión trascendente y/o religiosa.
- Posibilitar la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras.
- Brindar marcos conceptuales considerados fundamentales para las prácticas de un docente de Educación Primaria.

- Favorecer la apropiación de bases teóricas y epistemológicas que permitan comprender el trabajo docente en contextos singulares.
- Generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones.
- Propiciar y fortalecer la autonomía y el compromiso docente
- Ofrecer herramientas pedagógicas y didácticas para la práctica docente en diferentes contextos, que permitan conocer y comprender la cultura infantil.
- Brindar una formación sólida, con fundamento disciplinar y sensibilidad al mundo social y cultural.
- Favorecer la comprensión del sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Propiciar un trayecto de formación que promueva el pensamiento crítico y la apertura a las innovaciones.
- Crear espacios donde se afiance el intercambio y el trabajo colaborativo entre docentes.
- Favorecer la capacidad para diseñar, implementar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje, acorde a las distintas áreas de conocimiento, a la diversidad de los estudiantes y a las necesidades de los contextos sociales específicos.
- Promover la integración de las prácticas contemporáneas de la cultura digital a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

9. PERFIL DEL EGRESADO

Con el convencimiento de que un docente bien capacitado garantiza una escuela de calidad, se aspira a una formación docente profesional sustentada en la adquisición de valores y de un conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad que lo circunda. Que adquiera habilidades y competencias actitudinales en su sentido más profundo, para respetar el propio trabajo, el de sus pares y el de sus alumnos. Que desarrolle la capacidad de autoevaluación y retroalimentación intencionales y continuadas, y en la atención al fin moral de la educación.

Un docente que comprenda reflexivamente cuál es el desafío pedagógico actual, capaz de abordar situaciones problemáticas frente a las cuales poder accionar críticamente. Que ofrezca posibles soluciones y tome decisiones de manera autónoma. Que produzca conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos.

Un educador que adquiera las estrategias adecuadas para propiciar una enseñanza de calidad, con habilidades comunicacionales y metodológicas para llevarla a cabo y que favorezca el aprendizaje significativo de los alumnos. Un docente que integre equipos de trabajo que faciliten la inclusión de niños con discapacidad y/o con dificultades específicas de aprendizaje en una labor conjunta con otros profesionales de la educación, desarrollando las adaptaciones curriculares necesarias en cada caso.

El egresado debe apropiarse, durante el transcurrir de su formación, de determinadas capacidades específicas y más adelante, como docente de Educación Primaria, debe ser capaz de poner en práctica un conjunto de recursos cognitivos –conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes– que se integran y están disponibles



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

para ser utilizados en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera. Estos recursos son los que se presentan a continuación:

- Diseñar, gestionar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Primaria.
- Diseñar planificaciones que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural, y en función de distintas unidades de tiempo.
- Incluir propuestas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las competencias de Educación Digital en el diseño de las planificaciones.
- Coordinar actividades que incorporen combinación de propuestas adecuadas a los alumnos, a los propósitos de la tarea y a los contenidos seleccionados.
- Utilizar estrategias que contribuyan a favorecer las dinámicas grupales de la clase.
- Realizar ajustes teniendo en cuenta necesidades particulares e imprevistas que surgen de la práctica.
- Establecer pautas y reglas para el desarrollo de las tareas de enseñanza en la clase (pautas, reglas, hábitos, actitudes) y conocer cómo aplicarlas en entornos digitales.
- Considerar actividades de evaluación en relación con las actividades de enseñanza y utilizar la evaluación para brindar información a los alumnos y a las familias sobre su proceso de aprendizaje y sugerencias para su progreso.
- Valorar y promover la participación, el compromiso y el trabajo compartido con otros.
- Promover el trabajo colaborativo entre pares, la participación en tanto aportes entre sus miembros como una forma de intercambio que promueve aprendizajes y autoconocimiento.
- Valorar la pertenencia, el compromiso y la participación en la institución: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios, la relación con las familias, asociándolas a la vida escolar.
- Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades que potencien y enriquezcan la educación.
- Participar en el intercambio y comunicación con la comunidad educativa para retroalimentar su propia tarea.
- Tender a la reflexión y al desarrollo profesional como herramienta de cambio.
- Valorar la actualización permanente como forma de desarrollo profesional.
- Sostener una actitud crítica y flexible que le permita una evaluación permanente de su tarea.

9.1. Características y alcances del título

La carrera del Profesorado de Educación Primaria es de carácter presencial. El título de Profesor/a de Educación Primaria tiene alcance en el Nivel Primario.

10. ORGANIZADORES CURRICULARES

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

La Gerencia Operativa de Currículum, la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Formación Docente y la Dirección General de Educación de Gestión Privada incorporan, de los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07), las formulaciones que establecen que los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento con el propósito de lograr una formación integrada y comprehensiva, tanto en lo atinente al referente disciplinar como a las modalidades didáctico-metodológicas elegidas: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

Campo de 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 socioculturales diferentes.

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

Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Relaciones entre campos y modalidades de articulación

El Campo de la Formación General (CFG) se vincula con el Campo de la Formación Específica (CFE) en tanto el primero ha de permitir la construcción de una perspectiva de conjunto, favoreciendo de este modo la elaboración de claves de lectura y la formulación de interrogantes que incidan en la comprensión de contextos históricos, políticos, sociales, culturales en los que fluye y se enmarca la enseñanza.

Complementariamente, el abordaje de los problemas específicos de la caracterización de los niveles y de la enseñanza en contexto que tienen lugar en el CFE ha de promover en los estudiantes la formulación de interrogantes y cuestionamientos a responder desde las diversas perspectivas, saberes de referencia y modalidades de análisis propios del CFG, elaborados o en curso de elaboración.

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP) resulta vertebrador en tanto hacia él han de concurrir todos los aportes de los diferentes trayectos para comprender las prácticas docentes desde marcos conceptuales cada vez más ricos y para construir criterios y modos de acción. Este campo necesita alimentarse continuamente de los aportes de los otros campos, al mismo tiempo que plantea cuestiones prácticas, singulares



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

y polémicas cuyo abordaje provoca demandas a las perspectivas más centradas en desarrollos conceptuales propias del CFG y del CFE.

Es decir, se propone desde el CFPP apelar a los marcos conceptuales desarrollados en el CFG y en el CFE para analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes desde perspectivas enriquecedoras que potencien una reflexión crítica, que den razones y no una mera "reflexión en el vacío" limitada a intercambiar opiniones sobre modos de actuar. Complementariamente, desde el CFPP podrán formularse problemas prácticos, definir puntos polémicos en los mismos para ser llevados a las instancias de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica y volver a abordarlos "en profundidad" desde las diversas perspectivas que ofrecen las instancias que se estén desarrollando.

10.2. Definición de los formatos curriculares

El presente diseño constituye una propuesta formativa que incluye distintos formatos curriculares, instancias optativas, organización de contenidos a partir de problemas u objetos del campo educativo.

Por otro lado, los diseños curriculares jurisdiccionales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan con tres tipos de organizadores curriculares: unidades, bloques y tramos.

Bloque curricular. Se entiende por bloque curricular un organizador de contenidos que contempla los contenidos de las áreas disciplinares que quedan contenidas en él, y que deben ser delimitadas y desarrolladas en los planes de estudio. Esta noción se introduce en los diseños curriculares jurisdiccionales de la Ciudad de Buenos Aires, en el Campo de la Formación Específica, con la finalidad de brindar mayor flexibilidad para la elaboración de planes de estudio a través del desarrollo de un nivel de especificación intermedio del currículum entre los campos formativos y las unidades curriculares. Para su desarrollo se tienen en cuenta los siguientes criterios:

- un nivel de generalidad que integre a aquellas unidades curriculares que tienen elementos en común;
- la presencia de los ejes de contenido y descriptores deben respetarse en el desarrollo de las unidades curriculares que ulteriormente se concreten;
- la flexibilidad que permite márgenes de movilidad en su interior;
- el respeto por la identidad pedagógica de cada institución;
- los espacios y contenidos mínimos comunes y necesarios que deben estar presentes en toda formación docente de la titulación que se refiera.

Unidad curricular. La unidad curricular es una delimitación de conocimientos organizados en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo. El concepto de "unidad curricular" remite a tres operaciones básicas relacionadas con la definición del contenido: la selección, la organización y la secuenciación. Las unidades curriculares que integran los planes de la formación docente se estructuran en relación con una variedad de formatos

que posibilitan formas de organización, modalidades de trabajo, régimen de cursado, modalidades de evaluación y acreditación diferenciales.

Tramo curricular. El tramo se define como un segmento que integra una secuencia progresiva dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Implica una cierta relación de continuidad y progreso en la adquisición de competencias y capacidades docentes en el marco del perfil del profesorado y de los niveles educativos a los que habilita.

Espacios de Definición Institucional. Se entiende por Espacios de Definición Institucional (EDI) a aquellas instancias curriculares que permiten recuperar experiencias construidas por las instituciones formadoras a partir del reconocimiento de las características de sus comunidades. La carga horaria de estos espacios forma parte de la carga horaria total de la titulación ofrecida.

Los EDI se organizan de la siguiente manera:

- En los institutos de gestión estatal se dividen en dos: espacios a término y espacios definitivos o permanentes.
- En los institutos de gestión privada son regulados por la normativa correspondiente en relación con su carácter de a término o definitivos.

Formatos de las unidades curriculares

El Diseño Curricular Jurisdiccional prevé que en el proyecto curricular institucional y en los planes de estudio se desarrollarán los distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Los distintos formatos que se consideran básicos y posibles son los que se detallan a continuación.

Asignatura. Las asignaturas o materias están definidas como la enseñanza de cuerpos de conocimientos relativos a marcos disciplinarios con aportes metodológicos específicos para la intervención educativa. Ofrecen categorías conceptuales, modos de pensamiento y abordajes metodológicos específicos al objeto disciplinar. Constituyen modelos explicativos siempre provisorios respondiendo al carácter del conocimiento científico. El tratamiento sistemático de los objetos disciplinares ofrece a los estudiantes la posibilidad de comprender las lógicas de construcción de los objetos, la especificidad metodológica de cada disciplina y los problemas a los que se ha intentado dar respuesta, aportando elementos para el trabajo intelectual.

Seminario. Los seminarios son las instancias a través de las cuales se someten a estudio sistemático los problemas considerados de relevancia para la formación profesional de los futuros docentes. Incluyen tanto el tratamiento sistemático del problema como una reflexión crítica de las concepciones o supuestos sobre tales problemas. Los seminarios, a su vez, dan la oportunidad de realizar un trabajo reflexivo y de análisis de bibliografía específica sobre un tema o problema, facilitando su profundización.

Taller. Los talleres configuran espacios que ofrecen la oportunidad a los estudiantes de adquirir capacidades poniéndose en "situación de", lo que constituye un entrenamiento empírico para la acción profesional. A través de los talleres se promueve la resolución



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

práctica de situaciones. El entrenamiento en capacidades prácticas encierra un conjunto de habilidades relativas al "hacer" con fundamentos en los que se ponen en juego los marcos conceptuales e interpretativos disponibles. De este modo, el taller apunta al desarrollo de capacidades para la búsqueda de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones para encarar problemas. A su vez, constituye una modalidad apropiada para contribuir, desde la formación, a adquirir confianza en aspectos vinculados al ejercicio del trabajo docente.

Trabajo de campo. Posibilita emular, en forma acotada, las tareas y decisiones necesarias que deben ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de experiencias, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisionales). Su delimitación está sujeta a condiciones conceptuales dadas por los enfoques teóricos que se asumen para el tratamiento de un "objeto de estudio"; es decir, no quedando el foco reducido a los fenómenos observables, podrá ampliarse hasta un momento histórico al que se lo interroga desde problemas acotados que se quieren conocer; o su delimitación estará determinada por las relaciones o los aspectos específicos que se quieren profundizar. Los trabajos de campo están estrechamente vinculados con alguna asignatura del CFG o del CFE.

Ateneo. Es un espacio de formación académica menos escolarizado, desarrollado en el instituto de educación superior o fuera de él. Esta modalidad se caracteriza por conformar un contexto grupal de aprendizaje, un espacio de reflexión y de socialización de saberes en relación con variadas situaciones vinculadas a las prácticas. Docentes y estudiantes asisten a conferencias, coloquios, seminarios de intercambio, visitas guiadas y buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares que atraviesan y desafían en forma constante la tarea docente: problemas didácticos, institucionales y de aula, de convivencia escolar, de atención a las necesidades educativas especiales, de educación en contextos diversos, etcétera. Este intercambio entre pares, coordinado por el profesor y enriquecido con aportes bibliográficos pertinentes, con los aportes de invitados como docentes, directivos, supervisores, especialistas, redundan en el incremento del saber implicado en las prácticas y permite arribar a propuestas de acción o de mejora. El trabajo en ateneo debería contemplar así –en diferentes combinaciones– momentos informativos, momentos de reflexión y análisis de prácticas, escritura de textos de las prácticas, análisis colaborativo de casos presentados y elaboración de propuestas superadoras o proyectos de acción o de mejora. Esencialmente el ateneo permite profundizar las prácticas docentes, a partir del análisis de la singularidad que ofrece un "caso" o situación problemática y favorece el aprendizaje colaborativo y la multiplicidad de miradas y perspectivas.

Ayudantías. Son espacios de realización de actividades en el terreno que tienen como propósito la aproximación gradual y paulatina a las múltiples tareas que constituyen el desempeño profesional. Culminan con la preparación de informes. Se trata de una primera aproximación al conocimiento de las prácticas docentes tal como suceden en la vida cotidiana de las instituciones educativas formales y no formales. En esta instancia se propone trabajar centralmente el análisis y la caracterización de dichas prácticas.

Prácticas docentes. Las prácticas están organizadas en diferentes instancias que presentan una unidad de sentido particular y que a su vez están integradas en una unidad

de significación mayor que es el campo de las prácticas docentes. Las prácticas docentes representan el aprendizaje en el ejercicio de la profesión desde las primeras experiencias grupales e individuales hasta asumir la responsabilidad completa de la tarea docente en la residencia. Cabe destacar que las prácticas docentes constituyen trabajos de inmersión progresiva en el quehacer docente en las escuelas y en el aula, con supervisión y tutoría, desde las observaciones iniciales, pasando por ayudantías previas a las prácticas de enseñanza, hasta la residencia. Dentro del conjunto de las prácticas docentes se distinguen con propósitos específicos de enseñanza y fines organizativos concretos: las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica.

Prácticas de enseñanza. Las prácticas de enseñanza dentro del campo de la práctica, refieren a experiencias acotadas a partir de las cuales los alumnos realizan un conjunto de tareas que implica el trabajo docente en el aula, en forma acotada en el tiempo y tutoriada. Cada una de estas instancias permite, en forma gradual, la incorporación de los estudiantes a los contextos reales donde se lleva a cabo la tarea docente. Incluye encuentros de programación, análisis y reflexión posterior de la experiencia, en la que intervienen los alumnos, los profesores, los tutores o maestros y el grupo de pares.

Residencia pedagógica. Es la etapa del proceso formativo en la cual los estudiantes diseñan, desarrollan e implementan proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo y con continuidad. En forma gradual y progresiva asumen las tareas docentes propias del docente a cargo del grupo. La residencia pedagógica está articulada con encuentros previos de diseño de situaciones de enseñanza y encuentros posteriores de análisis y reflexión de la práctica en los que participan los estudiantes, los profesores, el grupo de pares y en la medida de lo posible, los docentes de las escuelas.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

10.3. CARGA HORARIA POR CAMPO

Campo de la Formación General: unidades curriculares comunes

Unidades curriculares	Horas cátedra	Trabajo autónomo
Pedagogía	96	
Psicología Educacional	96	
Historia Social y Política de la Educación Argentina	48	
Instituciones Educativas	48	
Filosofía y Educación	48	
Didáctica I	48	
Didáctica II	48	
Trabajo/ Profesionalización Docente	48	48
Nuevas Tecnologías	48	
Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad	96	
Educación Sexual Integral	48	
Trabajo de Campo	48	48
EDI	96	
<i>Carga horaria total</i>	912	

* Estos espacios son obligatorios y definitivos.

En los institutos de gestión estatal la totalidad de las horas de los EDI de este campo de formación son definitivos. En los institutos de gestión privada, esto se definirá en los planes de estudio.

Campo de la Formación Específica

Bloques curriculares	Horas cátedra	Trabajo autónomo
Enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria	288	
Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria	240	48
Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria	288	
Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria	240	
Unidades Curriculares		
Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Primaria	48	
Sujetos de la Educación Primaria - La Psicología y Cultura del Niño en la Educación Primaria	96	
Problemáticas de la Educación Primaria	48	48
Espacios de Definición Institucional*	488	
<i>Carga horaria total</i>		1.832

* Más allá de las 488 horas cátedra obligatorias, se podrá adicionar hasta 96 horas cátedra optativas, fundamentadas en la necesidad de reflexionar sobre problemáticas vinculadas al contexto o con actualizaciones académicas; dichas horas adicionales deberán estar debidamente justificadas y aprobadas por disposición o resolución del área de su competencia.

En los institutos de gestión estatal los EDI se distribuyen de la siguiente manera:

- EDI a término: 200 horas cátedra.
- EDI definitivo: 288 horas cátedra.

En los institutos de gestión privada, esto se definirá en los planes de estudio.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Tramos	Horas cátedra	Horas cátedra en instituciones
Tramo 1. Sujetos y contextos de las prácticas docentes	96	60
Tramo 2. Las intervenciones docentes en contextos reales	96	160
Tramo 3. La residencia: momento de intervención, reflexión e integración	96	256
Espacio de Definición Institucional	392	
<i>Subtotales</i>	680	476
<i>Carga horaria total</i>	1.156	

En los institutos de gestión estatal los EDI se distribuyen de la siguiente manera:

- EDI a término: 200 hs cátedra.
- EDI definitivo: 192 hs cátedra.

En los institutos de gestión privada, esto se definirá en los planes de estudio.

Diseño Curricular Jurisdiccional

Campos	Horas cátedra	Horas reloj	%
Formación General	912	608	23
Formación Específica	1.832	1.221	47
Formación en la Práctica Profesional	1.156	771	30
<i>Total</i>	3.900	2.600	100

10.3.1. Estructura curricular orientativa por años**SECUENCIA ORIENTATIVA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
Pedagogía	Historia Social y Política de la Educación Argentina	Filosofía y Educación	Trabajo/Profesionalización Docente
Didáctica I	Trabajo de Campo		Educación Sexual Integral
Didáctica II	Instituciones Educativas	Las TIC en la Educación Primaria	Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad
Psicología Educacional		Problemáticas Actuales de la Educación Primaria	EDI
Sujetos de la Educación Primaria / Psicología y Cultura del Niño			
Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura en la Educación Primaria			
Enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria			EDI
Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria			
Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria			
Nuevas Tecnologías			
EDI	EDI	EDI	
Tramo I Sujetos y contextos de las prácticas docentes		Tramo II Las intervenciones docentes en contextos reales	Tramo III La residencia: momento de intervención, reflexión e integración



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

10.4. ESTRUCTURA CURRICULAR POR CAMPOS DE FORMACIÓN

Campo de la Formación General

Pedagogía

FUNDAMENTACIÓN

Se esbozan en este espacio curricular los lineamientos teóricos clásicos y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica para profundizar la comprensión de numerosos aspectos que atraviesan nuestras prácticas educativas y escolares.

Para comenzar, es necesario señalar que la estructuración del discurso pedagógico moderno se valió de un conjunto heterogéneo de dispositivos los cuales, posteriormente, dieron origen a los sistemas educativos modernos y a las instituciones escolares modernas (seguimos aquí el concepto de dispositivo de Michel Foucault: se entiende por dispositivo a "un conjunto decididamente heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas" (M. Foucault, "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid, 1991, p. 128. Ver la interpretación de Edgardo Castro sobre el concepto de dispositivo: E. Castro, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Prometeo y UNQ, 2004, pp. 98-99). En consecuencia, para comprender la educación escolar contemporánea se analizan los dispositivos del discurso pedagógico moderno en términos históricos para poder comprender cómo la escuela llegó a ser lo que es.

De esta manera, la caracterización de los dispositivos como artificios culturales y como construcciones sociales e históricas modernas desnaturaliza las formas y los modos en que el discurso pedagógico moderno se constituyó y definió lo decible, lo pensable y lo realizable en materia educativa y escolar. Históricamente fue la pedagogía la que poseía el dominio discursivo relativo a los procesos de producción y distribución de saberes en las instituciones escolares, dotándolos de determinados sentidos. Esto último no solo implicó la construcción de ciertos sentidos pedagógicos y escolares sino que, al mismo tiempo, excluyó otras alternativas posibles de pensar diferentes aspectos de lo pedagógico y lo escolar como el lugar de los/las alumnos/as, de los/las docentes, los métodos, las finalidades y las relaciones que se establecieron con las familias y con la comunidad.

En consecuencia, realizar un recorrido histórico por la pedagogía, analizando sus continuidades y discontinuidades, permitirá comprender no solo el pasado de la educación escolar; sino también cómo esta funciona en el presente.

En la actualidad, la crisis del modelo dominante encuentra amenazados sus dispositivos fundantes. Los dispositivos instalados por la pedagogía moderna se encuentran atravesados por duras críticas; transformando en dudas las certezas y verdades expuestas

por el otrora monolítico discurso pedagógico moderno. Los deslizamientos de sentido de la alianza escuela-familia, del lugar del docente como posición del saber, del concepto de infancia, de las utopías y de los restantes dispositivos son cada vez más claros. La función homogeneizadora de la educación imposibilita dar respuesta a la diversidad de demandas que la sociedad actual realiza a la educación. La crisis de los grandes relatos modernos es considerada como el indicio de una cultura que está en el borde de su reconfiguración, en su punto culminante o que, sin más, ha desaparecido (“segunda modernidad”, “sobremodernidad”, “alta modernidad”, “modernidad líquida”, “posmodernidad”, “fin de la historia” y siguen). Con ella, muchos anuncian el fin del discurso pedagógico moderno.

En este marco varios estudios pedagógicos –enmarcados dentro de la tradición crítica y poscrítica– dan cuenta de que en los últimos años del siglo XX se observa un cuestionamiento a la pretensión totalizadora de las utopías, de las grandes narrativas, las cuales presentan rupturas y ciertas fisuras que invaden el proceso de educación escolar comenzando a desestructurar la universalidad del ideal pansófico. Este cuestionamiento a las utopías universalizantes, disciplinantes, monolíticas y totalizantes está motorizado por los cambios culturales y sociales, incorporando las condiciones que se denominan posmodernas como rasgo predominante en la conformación de sentidos a través de los cuales se enaltece la existencia de la diversidad (clase, sexo, género, orientación sexual, religión, etnia, etcétera) por sobre la pretensión homogeneizante de la modernidad.

Las teorías críticas y, muy especialmente, las poscríticas invitan a pensar las diferencias y los “diferentes” como construcciones discursivas en donde las relaciones de poder y de dominación son claves. De esta manera, se insiste en deconstruir el discurso pedagógico moderno resaltando que, como señala Swain, “solamente se es diferente, en base a un referente, a un modelo a ser seguido, del cual se difiere y estos modelos de ser son construidos social, histórica y espacialmente. Las diferencias no existen por sí solas, ellas son monumentos sociales construidos a partir de una amplia disposición de poderes, cuya estructura en red garantiza su solidez” (Swain, T. N. (2006). “Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos”, en *Estudos Feministas*, Vol. 9. Florianópolis).

Esto último, junto con el reconocimiento de la diversidad cultural y, al mismo tiempo, con la identificación de distintas desigualdades en el ámbito escolar nos invita a rechazar la tradicional idea de que la pedagogía puede brindar un solo camino y un solo método para determinar qué es lo bueno, lo bello y lo justo para alcanzar la formación del hombre. Más bien estas críticas nos sugieren preguntarnos por qué, cómo y quiénes desde la pedagogía definen qué es lo correcto y qué lo incorrecto; qué criterios definen qué es lo normal y lo anormal y qué otras posibilidades se están excluyendo, silenciando u omitiendo.

De igual manera, otros dispositivos son puestos en cuestión. Por ejemplo, la autoridad del docente, su lugar de saber y de poder se desvanece. La legitimidad del docente es puesta en duda y requiere de su reconstrucción cotidiana para desempeñar el rol que tiene a cargo. La familia incrementa sus demandas hacia la escuela que no se presenta “eficaz”. Se trata de un interlocutor legitimado, diferente, diversificado, que interpela al docente. En la actualidad, la asimetría docente-alumno/a, condición central de todo proceso educativo y escolar, es cuestionada y corroída. La institución escolar no está sola como agencia de socialización. Varios espacios institucionales compiten por la transmisión, distribución, circulación y producción del saber. No solo el adulto sabe, no solo la escuela educa.

Asimismo, en el caso de la concepción de infancia moderna los pilares sobre los cuales se apoyaba su existencia están en crisis dado que el modelo de infancia dependiente, dócil,



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

obediente y heterónoma se ha trastocado. Estamos ante nuevas infancias procesadas massmediáticamente en un mundo de consumo que plantea y somete a nuevas reglas (Duek, C. 2006). "Infancia, *fast food* y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald's)" en Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós). En este contexto, queda claro que la alianza escuela-familia ha mutado su sentido y su significado, diversificándose para atender las demandas, sugerencias y, a veces, imposiciones que plantean las familias.

La pedagogía pareciera entonces perder su capacidad de delimitar el actuar de los cuerpos infantiles y requiere de nuevas categorías para sostener la construcción de un saber sobre los niños y jóvenes en su condición de alumnos/as. Como contracara de la infancia hiperrealizada (niños que tienen capacidad de autorregulación frente al conocimiento), aparece un número creciente de niños/as que viven en la calle, trabajan desde temprana edad y construyen día a día una serie de códigos que les permiten vivir con autonomía e independencia. Es la infancia de la realidad marginal, una infancia violenta, una infancia desrealizada.

Sin embargo, como afirman muchos educadores y pedagogos contemporáneos, la escuela continúa siendo el mejor lugar para el encuentro entre los diferentes sujetos (Veiga Neto, 2001). A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir prácticas escolares basadas en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual) en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad. Es por ello que consideramos oportuno volver sobre algunas de nuestras palabras: la revisión de los dispositivos pedagógicos modernos nos posibilitará situarnos en una perspectiva más amplia y crítica para entender cómo la institución escolar moderna llegó a ser lo que es. La crisis actual de los grandes relatos totalizadores representa una oportunidad de renovación, que requiere encontrar nuevas pistas para construir lo que deseamos que sea en el siglo XXI.

Esta búsqueda seguramente requerirá abordar en profundidad el cambio de paradigma que conlleva el surgimiento de la cultura digital, que emerge de una sociedad cada vez más organizada en torno a redes, y consecuentemente dinámica, abierta y susceptible de innovarse (Castells, 2005). En este sentido, el papel de la educación es fundamental para que los alumnos conozcan y se apropien de las prácticas culturales relevantes que garantizan la inclusión social.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Construir un espacio de reflexión en torno al sentido de la enseñanza y de la práctica docente, en un escenario complejo y cambiante, para propiciar la construcción de la identidad docente comprometida con las necesidades de la infancia.
- Favorecer la apropiación de marcos teóricos y prácticos para la indagación de los límites y posibilidades de participación del futuro docente en la construcción de alternativas educativas.

- Propiciar una actitud crítica sobre la relación teoría-práctica.

EJES DE CONTENIDOS

1. **El pasado y el presente de la pedagogía moderna.** Pedagogía y pedagogías. Dispositivos de la pedagogía moderna. Nuevos sujetos y nuevos escenarios.
2. **La pedagogía y las utopías.** Normalización. Dimensiones de las utopías pedagógicas. Fin de las utopías pedagógicas.
3. **Infancia e institución escolar.** La pedagogización de la infancia como proceso histórico. Características de la infancia moderna. El dispositivo de alianza escuela-familia.
4. **Instrucción simultánea.** El surgimiento del método de instrucción simultánea. La institución escolar y las relaciones saber-poder. Micropolítica de la institución escolar. Modelos alternativos a la instrucción simultánea.
5. **El lugar del docente.** Las relaciones de poder-saber entre el docente y los alumnos/as.
6. **Los sistemas educativos nacionales.** La escuela como razón de Estado. Los nuevos sentidos de los dispositivos pedagógicos y la necesidad de construir nuevos discursos. La escuela como razón de lo diverso. La diferencia y los 'diferentes'. Los procesos de normalización y las resistencias.
7. **El discurso pedagógico actual.** Las diferencias y los "diferentes" como construcciones discursivas. Cuestionamiento a la asimetría docente-alumno/a. Nuevas infancias procesadas massmediáticamente. Mutación de la alianza escuela-familia. Nuevos sentidos y significados.
8. **Educación para la inclusión y atención a la diversidad.** Rol del docente integrador. Concepto de pareja pedagógica. Características y objetivos generales de la inclusión en cada nivel educativo.

Si bien estos ejes pueden ser abordados a partir del desarrollo histórico de los dispositivos pedagógicos; el pasado no necesariamente tiene que ser el comienzo del programa. La actualidad nos brinda suficientes elementos con los cuales inaugurar el recorrido de la pedagogía. Es decir, a partir de las problemáticas actuales –concretas y cercanas para los/as futuros/as docentes que, en muchos casos, no han tenido interrupciones al ocupar el lugar de alumnos/as– se puede comenzar a transitar el cómo, el porqué y el para qué del formato escolar vigente.

Psicología Educativa

FUNDAMENTACIÓN



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

La psicología educacional constituye un espacio sustantivo en la formación de los docentes en tanto ofrece una mirada sobre el aprendizaje (particularmente en relación con los procesos de escolarización), sobre las diversas teorías psicológicas que han procurado dar respuesta a temas vinculados con él (dentro y fuera de la escuela) y, además, plantea nuevos desafíos que se presentan en la sociedad actual.

La psicología educacional es un campo en construcción, donde el conocimiento ofrecido por la psicología constituye un aporte sustancial para la construcción de un objeto de conocimiento educativo pero con limitaciones (Elichiry, Nora (2007). *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología educacional*. Buenos Aires, Noveduc). Como todo campo, se constituye en relación con luchas por la instalación del sentido, por lo que resulta necesario reconocer en este espacio su especificidad, así como otros debates que se juegan en él. Se trata de un espacio potente para deconstruir marcos conceptuales que complejicen las relaciones sujeto-aprendizaje escolar, conocimiento cotidiano-conocimiento escolar, que aporte a la intervención en los diferentes escenarios educativos mostrando los alcances y límites de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje.

Se propone, en esta asignatura, abordar las diversas corrientes de pensamiento a través de autores que han hecho aportes sustantivos al campo. Y, como la producción del conocimiento se halla encarnada en un contexto socio-histórico que marca los límites de lo que es posible decir y hacer, resulta pertinente ubicarlas en ese contexto, enunciar los problemas a los que procuran dar respuesta así como las principales categorías teóricas y propuestas metodológicas que posee cada una.

Además, se procura el distanciamiento de aquellas posturas que sostienen que la producción de conocimiento da cuenta de lo que el mundo "es" para aproximarse a una perspectiva donde el estudiante –futuro docente– comprenda que todo acercamiento a los hechos implica necesariamente una interpretación.

Se trata de un espacio que permitirá abordar el aprendizaje (con foco en el aprendizaje escolar) aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones. También brindará oportunidades para analizar críticamente la aplicación de las teorías del aprendizaje en contextos escolares y las consecuencias que estas decisiones han producido en las instituciones escolares, así como aquellas investigaciones que han contribuido a la construcción de explicaciones lineales sobre el llamado "fracaso escolar" para, en cambio, abordar aquellas que propongan una relación con el saber (Charlot, Bernard (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal).

FINALIDADES FORMATIVAS

- Ofrecer diversos enfoques, teorías y debates que configuran el escenario complejo de la psicología educacional.
- Generar un espacio de reflexión sobre los sentidos que cada enfoque, teoría o perspectiva ocupa en relación con las decisiones que se asumen en espacios escolares y en particular en espacios de enseñanza.

- Abordar las investigaciones vinculadas con el campo desde las preguntas que guiaron las indagaciones, las estrategias empleadas, de su contexto de producción y fundamentalmente de las implicaciones en el ámbito educativo.
- Ofrecer los resultados de las nuevas investigaciones en neurociencias para enriquecer la planificación y las prácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Configuración del campo de la psicología educacional.** Las tensiones en el campo de la Psicología educacional. La constitución histórica del campo psicoeducativo. Las relaciones entre discurso y prácticas psicológicas y educativas. Relaciones entre psicología y educación. Psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje y psicología educacional.
2. **Prácticas educativas y procesos de escolarización.** Los procesos de escolarización y la constitución del alumno como sujeto/objeto de la psicología educacional. La experiencia escolar moderna y la crisis de sus sentidos.
3. **El sujeto de la educación.** Niños, jóvenes y adultos. El desarrollo psico-cultural, problemáticas, cambios epistemológicos de los paradigmas. La problemática de las adicciones. Modos de vinculación e interacción entre la sustancia, la persona y el contexto. Definición y clasificación de drogas. El consumo de alcohol en contexto social.
4. **Diversidad y estilos de aprendizaje.** Caracterización de los colectivos de personas que encuentran barreras para el aprendizaje (personas con discapacidad intelectual, emocional, física, sensorial, con desventajas socioculturales). Funciones, programas, tareas y modelos de intervención.
5. **Teorías y perspectivas sobre el aprendizaje.** Los procesos de construcción del conocimiento en contextos cotidianos, escolares y científicos. Las teorías del aprendizaje: lugar del conocimiento y del sujeto. Las teorías asociacionistas. La teoría psicogenética. La teoría sociocultural. Las relaciones sujeto-contexto. La psicología cognitiva. El aprendizaje en situaciones de enseñanza. La relación con el saber. Los aportes de las neurociencias a la educación. Aprendizaje. Plasticidad neuronal. Memoria y aprendizaje. Alfabetización lingüística. Trastornos del desarrollo. Trastornos de aprendizaje.
6. **Desafíos actuales de la psicología educacional.** Desafíos de la psicología educacional en los nuevos escenarios. La conformación de las nuevas infancias/s, adolescencias y juventudes. Diferencias y desigualdades en el campo social y su atravesamiento en el campo subjetivo. Los efectos de la globalización en la conformación de subjetividades. Normalidad y patología. La patologización y medicalización de la infancia.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

FUNDAMENTACIÓN

La historia social tiene por objeto de análisis la sociedad en todas sus perspectivas y producciones y para ello propone un abordaje desde múltiples aproximaciones teóricas y metodológicas. Su principal desarrollo dentro de la historia aconteció en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial ya que constituyó un área disciplinaria dentro de la historia que atrajo a los historiadores más renovadores de diferentes países. Estos se opusieron a la historia tradicional, de corte político, cronológico y cuya producción se había caracterizado por el relato de acontecimientos históricos, tal como se había desarrollado desde fines del siglo XIX. De esta forma, la historia social comenzó a oponer un *objeto colectivo* (la sociedad y sus diferentes producciones como grupos, clases, sectores) a un *sujeto individual* (la historia de los "grandes hombres").

Cuando se piensa en la historia social de la educación cabría ubicarla en este marco conceptual y metodológico para que, en el caso particular de la formación de docentes, constituya una instancia que permita ubicar a la educación como parte de los procesos históricos, políticos y sociales mayores. La historia argentina no está escindida, ni aislada en la diacronía de los grandes procesos históricos mundiales. Por el contrario, dichos procesos influyeron, en algunos aspectos de manera determinante, sobre el devenir histórico nacional. En esta unidad curricular se persigue como propósito introducir a los estudiantes en el conocimiento sistemático de la conformación de la educación argentina como fenómeno sociohistórico y político, desde la perspectiva de la historia social y de la política educativa. En este sentido se propone un análisis en profundidad de algunos aspectos del proceso educativo como parte de los procesos políticos, históricos y sociales que los han influido. Ello permite ubicar los cambios de la educación en un espacio conceptual más amplio y estudiar sus relaciones con el contexto histórico mayor.

A partir del conocimiento de los principales campos de reflexión teórica y los instrumentos con los que se definen las políticas educativas desde el Estado, se propone que los estudiantes comprendan los factores centrales que configuran el panorama actual de la situación educativa, analizando críticamente los principales términos de los debates actuales en materia educativa.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Promover el estudio de los grandes problemas, las contradicciones, las fases constitutivas, las disputas y formas de resolución en distintos períodos de la historia social de la educación en la Argentina.
- Facilitar la comprensión de las relaciones y articulaciones que existen entre los procesos educativos, políticos, sociales y culturales en el devenir histórico de la educación argentina.
- Favorecer el análisis crítico de los procesos históricos, educativos y los debates predominantes en el proceso de conformación y desarrollo del sistema educativo argentino.
- Promover la comprensión de los principales cambios y procesos históricos acontecidos en la educación argentina en las últimas décadas a la luz de la política educativa.
- Crear condiciones para que el estudiante pueda ubicar su práctica –y su reflexión sobre su práctica– en el marco de un sistema educativo que a la vez que se organiza sobre la

base de regulaciones, cambia como producto de los procesos políticos, sociales y económicos en un contexto determinado.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La educación en la época colonial.** La educación en la época de los primeros gobiernos patrios.
2. **La educación en la Argentina independiente hasta el período de consolidación del Estado Nacional (1816-1880).** Los debates pedagógicos que influyeron en las acciones educativas del siglo XIX. El contexto político y las guerras civiles y sus efectos sobre el desarrollo educativo nacional hasta la década de 1850.
3. **La educación argentina a partir de la consolidación del Estado Nacional. La educación como política de Estado.** Los debates pedagógicos de fines del siglo XIX y su influencia sobre la educación argentina. Las regulaciones curriculares y las creaciones institucionales para la educación secundaria. El rol del Estado nacional en el desarrollo educativo posterior a la década de 1880: la nacionalización de las universidades y la creación de las escuelas secundarias. Modalidades y trayectos post-primarios: Colegio Nacional y Escuela Normal. La expansión de la Educación Primaria: unidad y homogeneización en la organización institucional y académica de la educación argentina. La evolución de la educación privada. El rol de la Iglesia Católica y los intentos de ampliación de sus acciones educativas.
4. **Los procesos históricos y políticos de cambio educativo a partir de la década de 1940.** Los nuevos sujetos pedagógicos a partir de la década de 1940. La escuela y la formación para el trabajo. Los conflictos políticos generados a partir del proyecto educativo peronista. La situación del sistema educativo nacional a partir de la década de 1960.
5. **La crisis de la educación argentina a partir de los 70 y los intentos de reforma.** El terrorismo de Estado y la educación. La crisis de la educación argentina: la situación de los distintos niveles del sistema a partir de los años 70. El cambio del rol del Estado nacional en materia de Educación Primaria. La educación a partir de la transición a la democracia.
6. **La Reforma de los 90 y los debates actuales: una perspectiva histórica y política.** La Reforma Educativa de los 90. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Políticas universales vs. Políticas focalizadas en el debate acerca de cómo afrontar el problema de la desigualdad en educación. La relación nación-provincias. Las nuevas fronteras de lo público y lo privado. Antecedentes históricos de la regulación del sector privado en la Argentina.

Instituciones Educativas

FUNDAMENTACIÓN



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

El trabajo docente transcurre principalmente en ámbitos institucionales. En este sentido resulta de interés conocer y problematizar el funcionamiento de las instituciones escolares en tanto construcciones sociales e históricas. En las escuelas se produce y reproduce la cultura, en ellas se sostienen valores y creencias que moldean perspectivas y posiciones de los sujetos que las habitan.

Las escuelas en tanto formaciones culturales remiten a aspectos simbólicos vinculados y asociados a valores y creencias que conforman perspectivas particulares del mundo. En este sentido, reconocer y problematizar el funcionamiento de estas instituciones, destacando su singularidad y naturaleza social e histórica reviste una importancia fundamental en la docencia por constituirse las escuelas en espacios privilegiados en donde se desarrolla la tarea docente.

Es por ello que, a través de esta asignatura se propone abordar la problemática de las instituciones educativas en tanto instituciones con un modo de organización particular, en un contexto determinado y configuradas con dinámicas históricas y sociales.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Posibilitar la reflexión crítica acerca de la escuela como institución y como organización, profundizando en la comprensión de la problemática de la conservación y el cambio institucional y de sus relaciones con las distintas organizaciones sociales y comunitarias.
- Brindar herramientas para el análisis de prácticas y discursos en instituciones educativas.
- Generar espacios para la comprensión y el análisis de las diversas culturas institucionales y de la gramática escolar.
- Favorecer la comprensión de la micropolítica de las instituciones educativas como campo de relaciones sociales, conflictos y negociaciones.
- Transmitir los aportes más recientes sobre cambio y mejora escolar.
- Posibilitar el reconocimiento de la multiplicidad de demandas que reciben actualmente las escuelas.

EJES DE CONTENIDOS

1. **El estudio de las instituciones educativas: lo organizacional y lo institucional.** Perspectivas teóricas. Perspectiva institucional. Teoría de las organizaciones. La escuela como institución y como organización. El concepto de organización. Definiciones y modelos. Tipologías de organizaciones. La dimensión organizacional de las escuelas.
2. **Dimensiones para la comprensión de las instituciones educativas: la escuela como institución.** Los componentes básicos de un establecimiento educativo. El funcionamiento institucional. El aula y la institución. Poder, autoridad y relaciones pedagógicas. Organización escolar: tiempos y espacios. Cultura e historia institucional. La escuela abierta a la diversidad: respuestas desde una perspectiva institucional. Características de las aulas y prácticas educativas inclusivas.

3. **Desafíos y problemas actuales de las instituciones educativas.** La cuestión del cambio institucional. Nuevas miradas sobre el cambio y la mejora escolar. La tensión entre lo instituido y lo instituyente. La construcción social de la pobreza. Trayectorias escolares. Interrupciones, fracaso. Las complejas relaciones entre escuela y familias. Violencia escolar. Convivencia escolar. Una mirada integral y multidimensional sobre las adicciones. El joven como objeto privilegiado de la sociedad de consumo. El problema de las drogas en los medios de comunicación social. Campañas y acciones de promoción y prevención. Análisis de situaciones problema que se presentan en la escuela. Relaciones entre autoridad, docentes y alumnos. El proyecto educativo institucional como herramienta para el cambio. La escuela como articuladora de entornos de acceso a las TIC, que facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Filosofía y Educación

FUNDAMENTACIÓN

Este espacio curricular se propone reflexionar sistemáticamente sobre las razones y sentidos de la educación. Por un lado, intenta dar cuenta de los procesos asociados al conocimiento, el saber y el pensamiento en la historia de la filosofía. Por el otro, pretende ofrecer a los futuros profesores una descripción exhaustiva de los conjuntos de saberes más relevantes que en la historia de la filosofía se han detenido a reflexionar metódicamente sobre la complejidad de la acción educativa, así como brindar ejercicios prácticos de interrogación filosófica capaces de ampliar el repertorio de interrogaciones, búsquedas y argumentaciones de la acción docente.

Esta disciplina pretende reunir la larga tradición de preguntas que han acompañado su desarrollo con los problemas educativos de nuestro tiempo. Conectada con el presente y en diálogo permanente con el pasado, procura dotar a los futuros profesores de herramientas conceptuales para lidiar con la complejidad de las prácticas educativas que dan forma y sentido a su profesión.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Proveer un abanico amplio de perspectivas filosóficas reconocidas, ligadas al pensamiento pedagógico.
- Promover el ejercicio de la reflexión sistemática sobre los problemas más relevantes que suscita la acción educativa.
- Propiciar el estudio sistemático de los conceptos centrales de la educación.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Filosofía y educación.** Las preguntas centrales de la filosofía y las preguntas centrales de la práctica educativa. El *homo sapiens* y el conocimiento.
2. **Pensar y existir.** Las nociones de teoría, fundamentos y principios. La argumentación filosófica. El nacimiento de la filosofía y la *paideia*.
3. **La educación y sus problemas.** Elementos constitutivos de la acción educativa. La educabilidad como problema.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

4. **Educación y naturaleza.** Comenius, Kant y Rousseau. Todo a todos.
5. **La educación y su relación con el conocimiento.** Legitimidad del conocimiento que se enseña y se aprende. Conocimientos y saber. La transmisión y la enseñanza como problemas filosóficos. Maestros y discípulos en la historia de la filosofía.

Didáctica I y II

FUNDAMENTACIÓN

Se presenta una introducción al campo de la didáctica general en el marco de la formación de docentes para los niveles Primario e Inicial. La orientación elegida no descansa en un enfoque o corriente didáctica específica. A partir de distintas perspectivas, se tratará de promover la contextualización y la discusión entre enfoques diversos.

Se parte de entender la didáctica como una ciencia social que produce teorías acerca de la enseñanza; teorías acerca de un saber hacer complejo, cambiante y con intencionalidades bien definidas aunque no siempre explícitas. Por tratarse de una disciplina ligada al campo social, la didáctica refleja a través de la historia diversos modos de concebir la enseñanza.

Se puede identificar una preocupación histórica por la cuestión normativa y prescriptiva sobre la enseñanza, vinculada a la producción de conocimientos que orientan la acción a través de métodos de enseñanza. Por otra parte, a partir de la década del 70 se ha avanzado sobre las estructuras teóricas interpretativas y de acción de la enseñanza como producto de teorías provenientes de otras disciplinas de las ciencias sociales. Es así que en este espacio se propone abordar la didáctica no solo desde una dimensión técnica e instrumental, sino también considerando sus dimensiones política, ética y social.

Pensar la enseñanza como un proceso complejo requiere de análisis sustentados en teorías provenientes de distintas disciplinas. Al pensar en la enseñanza aparecen imágenes, que se solapan y superponen, de alumnos, docentes, aulas, estrategias de enseñanza, preguntas como: para qué enseñar, cómo se puede enseñar mejor, cómo piensa el docente su clase, cómo se negocian los significados en el encuentro docente-alumno, cómo se seleccionan contenidos, cómo se enseña en el marco de la cultura digital y muchos interrogantes más. Las respuestas a estas preguntas o las explicaciones para aquellas imágenes necesitan conceptos, ideas, aportes de distintas disciplinas confluyendo en nuevas síntesis y a su vez en nuevos interrogantes.

La didáctica también se materializa en discursos, en el currículum, en programas, contenidos, prácticas e intervenciones pedagógicas en un ámbito determinado. En este sentido, se considerarán dos abordajes: uno planteará la problemática curricular, y el otro lo referido a la programación de la enseñanza y la evaluación. El foco estará puesto en los procesos de enseñanza, por ende en los sentidos y significados de la intervención didáctica entendida como una práctica que se lleva a cabo en contextos sociales e históricos particulares.

Cabe destacar que desde los años 80 se abrieron múltiples interpretaciones, lecturas y aplicaciones al término currículum, a punto de aparecer como un concepto tan abarcador, que todo lo comprendido en el campo de lo educativo se encontraba bajo su órbita. Desde mediados de los 90 su preeminencia fue declinando, y en la actualidad se busca una postura equilibrada frente al currículum. El currículum guarda estrechas relaciones con la escolarización –en cualquiera de sus niveles de enseñanza–, con las prácticas docentes y las políticas educativas.

Es preciso señalar que la escuela necesita integrar los cambios que surgen en la sociedad del siglo XXI. En este contexto, se vuelve imprescindible la integración de la Educación Digital¹ a la didáctica para explorar nuevos modos de entender y construir la realidad.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Transmitir la complejidad de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.
- Favorecer el desarrollo de un enfoque personal para la tarea de enseñanza.
- Generar espacios de análisis de las distintas concepciones de la enseñanza, sus características, los supuestos teóricos sobre los que se han desarrollado y sus prácticas en las aulas.
- Promover la comprensión de las relaciones entre los distintos elementos que conforman un diseño curricular.
- Familiarizar a los estudiantes con los sentidos del currículum y la problemática curricular.

EJES DE CONTENIDOS

De acuerdo con lo expresado, *el primer abordaje* (Didáctica I) considerará los aspectos vinculados con:

1. **La didáctica como disciplina.** La didáctica como disciplina teórica. Los condicionantes socio-históricos de la teoría y la práctica.
2. **La enseñanza.** La enseñanza como actividad del docente. Análisis y contrastación de diferentes corrientes didácticas.
3. **Currículum y didáctica.** La problemática curricular. La dimensión política del currículum. Concepciones de enseñanza y concepciones de currículum los procesos de diseño y los niveles de decisión en el sistema y en la institución. Los objetivos y contenidos del currículum: concepción y formulación de las intenciones educativas. Prácticas y estrategias de enseñanza en el marco de la cultura digital.
4. **Gestión y adaptación curricular.** El currículum abierto a la diversidad de los alumnos.

El segundo abordaje (Didáctica II) refiere a que este espacio se halla organizado en torno a tres ejes: la programación, las estrategias de enseñanza y la evaluación de los

¹ La Educación Digital es un campo de conocimiento emergente a partir de los cambios que surgen en la sociedad del siglo XXI, que se vuelve imprescindibles para promover la calidad educativa y garantizar la inclusión social.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

aprendizajes. La programación de la enseñanza se inscribe en el marco de los procesos de desarrollo curricular que tienen lugar en los sistemas educativos. La propuesta que el texto curricular vehiculiza resulta de complejos procesos sociales de deliberación, negociación y consenso acerca de los propósitos y el contenido escolar y de los modos posibles de regulación de los sistemas de enseñanza. Al mismo tiempo, conlleva un conjunto de decisiones técnicas relativas a los principios y la estructura del diseño, el tipo de documento a desarrollar y los alcances de la prescripción curricular. Este primer nivel de definición, debe ser contextualizado en las aulas mediante un proceso que en términos genéricos se denomina programación o planificación de la enseñanza, que incluye centralmente las decisiones ligadas a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La programación, desde el marco institucional, incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el plan de estudios propone, adecuarlas a la particularidad de las instituciones y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo docente y posibilite su supervisión.

Se parte de considerar la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. El docente se enfrenta de modo permanente a problemas ligados a la elección de formas de intervención pedagógica en el marco de contextos institucionales particulares. En sus juicios y actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político y lo moral aparecen fuertemente imbricados. El conocimiento pedagógico y didáctico disponible aporta una plataforma teórica y un repertorio de propuestas que permiten informar y enriquecer este proceso reflexivo de toma de decisiones que lleva a cabo el profesor.

Desde el segundo abordaje se plantea tratar los núcleos centrales del debate teórico en torno a las estrategias de enseñanza, confrontando perspectivas y propuestas, explorando las posibilidades y límites de las diferentes alternativas, enfatizando en el desarrollo de habilidades de análisis de situaciones de enseñanza.

Por otra parte, se espera presentar un panorama general de los problemas y enfoques de la evaluación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes aparece a menudo como un tema de difícil resolución en los trabajos de carácter didáctico. La cuestión suele presentarse en términos de "controversias", "tensiones", entre otras calificaciones. Estas denotaciones dan cuenta de las problemáticas teóricas y prácticas que la evaluación plantea. Se entiende que la evaluación constituye un problema complejo que excede las decisiones estrictamente técnicas, pues estas están encuadradas y atravesadas por factores de orden político, social, institucional, ético y humano.

Los temas y problemas propuestos posibilitarán a los estudiantes aproximarse al carácter problemático y complejo de la cuestión, construir una visión lo más amplia posible y justificar teóricamente las decisiones metodológicas.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Transmitir los principales enfoques teóricos vinculados a la programación de la enseñanza.
- Ofrecer criterios que permitan analizar propuestas de enseñanza.

- Incentivar estrategias para desarrollar propuestas que promuevan las competencias de Educación Digital en la planificación.
- Brindar una aproximación a las estrategias de enseñanza basada en una idea de la enseñanza como actividad intencional que es eminentemente práctica y situada.
- Favorecer una mirada que sitúe la evaluación en el marco de la enseñanza y del aprendizaje.
- Generar un espacio donde se reflexione sobre las apreciaciones que tienen los docentes y las implicancias que estas decisiones poseen.
- Facilitar criterios que permitan elegir técnicas e instrumentos de evaluación en vinculación con otros componentes de la programación.

EJES DE CONTENIDOS

1. **La programación didáctica.** El currículum como marco de la programación de la enseñanza y de la acción docente. La programación: definición de las intenciones educativas. El contenido educativo. Relaciones entre objetivos, propósitos, contenidos y actividades.
2. **Las estrategias de enseñanza.** problemas y criterios en torno al diseño de estrategias de enseñanza. Las propuestas de enseñanza. Estrategias de enseñanza en entornos digitales.
3. **Adaptaciones curriculares.** Adaptaciones curriculares individualizadas: concepto y realización.
4. **La evaluación de los aprendizajes.** El proceso de evaluación. Propuestas de evaluación: la elección de técnicas e instrumentos.
5. **La evaluación de la enseñanza.** Instancias de evaluación de la enseñanza. Métodos y técnicas de evaluación de la enseñanza.

Trabajo/Profesionalización Docente

FUNDAMENTACIÓN

El espacio de Trabajo/Profesionalización Docente reúne un conjunto de conceptualizaciones que consideran al maestro como un sujeto histórico, social y económico, ubicado en su tiempo y su contexto. Desde aquí se pone en cuestión el concepto de apostolado vigente en décadas pasadas y se mira al maestro como un trabajador/profesional dentro del conjunto de los trabajadores/profesionales.

La propuesta de este seminario supone interrogarse cuáles son los sentidos que se agotan en la tarea docente y por cuáles son reemplazados; qué conflictos desaparecen y qué nuevos problemas y necesidades caracterizan el proceso de trabajo docente en la actualidad. Pensarlo así surge como consecuencia de procesos y de luchas sindicales a lo largo de las últimas décadas y su consecuente reflexión sobre la identidad docente.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Desde este espacio se recupera el trabajo como una categoría analítica, es decir, se lo considera un concepto proveedor de sentido. Sostenemos que el trabajo es constitutivo del sujeto.

En el marco de este seminario se propone como esencial pensar/plantear el abordaje desde la perspectiva de la complejidad. Los problemas complejos los definimos como aquellos donde intervienen diversas variables que poseen, a su vez, diferentes relaciones entre sí. Para su análisis incorporamos las herramientas conceptuales que brinda la epistemología actual. Para ello, se toman los desarrollos de Juan Samaja (*Epistemología de la Salud*. Buenos Aires, Lugar, 2004), Edgar Morin y Rolando García, entre otros. Estos autores presentan las categorías de "lo complejo" y "de lo transdisciplinar", considerando que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad multifacético: el hombre no existe sin tradiciones familiares, sociales y étnicas; solo hay sujetos encarnados en cuerpos y culturas.

El análisis del trabajo docente y/o profesionalización implica pensar una dimensión que se vincula estrechamente: la Salud Laboral Docente (SLD). Hay abundante evidencia científica que asocia las condiciones y el medio ambiente de trabajo con el proceso de salud-enfermedad de los trabajadores en general y de los docentes en particular.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Abordar los conceptos y debates centrales en torno a las categorías trabajo y profesión y su relación con la educación, así como el surgimiento de un sujeto histórico: el trabajador y profesional de la educación, su constitución y posicionamiento.
- Posibilitar el análisis del proceso que va desde la concepción de la docencia como el ejercicio de un "apostolado" a pensar al maestro como "trabajador y profesional de la educación".
- Analizar el proceso de trabajo y el ámbito institucional escolar.
- Abordar las tensiones y conflictos que se presentan en el campo del trabajo y la profesión docente desde la perspectiva histórica, abonando a la reflexión sobre las principales transformaciones ocurridas en las últimas décadas y los debates centrales y visiones con respecto a la docencia como trabajo y profesión.
- Dar oportunidades para el análisis de los diversos sentidos del trabajo docente.
- Identificar las dimensiones del rol docente como líder pedagógico, animador de procesos de aprendizaje y partícipe activo en la construcción del proyecto educativo institucional y de la comunidad educativa.
- Posibilitar el análisis de las condiciones de trabajo y su relación con el proceso salud-enfermedad-atención del trabajador docente.
- Analizar la evolución histórica del marco jurídico de la educación. Las *comisiones paritarias*: instrumento jurídico constitucional para la discusión de las condiciones y medio ambiente del trabajo educativo.

EJES DE CONTENIDOS

1. **El trabajo como categoría analítica para pensar la actividad docente.** Educación y trabajo en el contexto socio-histórico actual.
2. **Introducción a la problemática del trabajo/profesión docente.** El proceso de trabajo y su organización. Condiciones de trabajo de los docentes. Marco legal del trabajador/profesional docente.
3. **Salud y trabajo docente.** Conceptos generales. Dimensiones que lo definen. Conceptos de riesgo y peligro.
4. **Derechos y deberes de los docentes.** Legislación actual. Normativa existente.
5. **Las investigaciones sobre profesión y trabajo docente.** El estado actual de la cuestión. Debates teóricos y aspectos metodológicos.
6. **Construcción y desempeño de la profesión docente.** El docente, actor fundamental del cambio. Liderazgo y creatividad.

Nuevas Tecnologías

FUNDAMENTACIÓN

La inclusión de Nuevas Tecnologías al inicio del Profesorado y dentro del Campo de la Formación General pone el énfasis en cómo poner en juego las habilidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). A su vez, es un espacio que permitirá que los estudiantes adquieran competencias y recursos de trabajo que redundarán favorablemente en la cursada de otros espacios curriculares.

La posibilidad de sumar espacios vinculados al trabajo de las nuevas tecnologías en la formación docente implica un desafío por trasladar la lógica de la alfabetización tradicional a los nuevos lenguajes que permiten enriquecer la visión y la inclusión de las TIC en la educación. El sentido de la alfabetización, que “no es estático sino histórico”, no puede quedar anclado a la cultura letrada, sino que, como sostiene Emilia Ferreiro, debe modificarse según cambien los requerimientos, usos sociales y tecnologías de la escritura. Según la autora, “estar alfabetizado para estos inicios del siglo XXI exige mucho más que hace cincuenta años y no puede confundirse con el deletreo o el saber firmar” (Ferreiro, 2008). Esta nueva alfabetización implica, entre otras prácticas, saber buscar y obtener información en diversos tipos de bases de datos, tanto en papel como en pantallas, y producir textos en los diversos soportes que la cultura utiliza. Por ende, el aprendizaje de la lectoescritura en el siglo XXI no puede circunscribirse únicamente a “viejas” tecnologías (cuadernos, carpetas, lapiceras), sino que es necesario integrar las nuevas tecnologías digitales.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Además, la alfabetización en el siglo XXI supone acercarse a la multialfabetización. Este concepto² fue creado en el contexto del cambio social gestado en las últimas décadas, que devino en una multiplicidad de canales de comunicación y en el incremento de la diversidad cultural y lingüística. La multialfabetización busca aportar una concepción más amplia y diversa que el abordaje tradicional de la alfabetización, remarcando la importancia de un aprendizaje contextualizado en la realidad sociocultural. Esta perspectiva introduce la idea de que existen diversos modos de representación o producción de sentido, complejos e interrelacionados, y propone incorporar a la alfabetización, además del lenguaje escrito, las dimensiones de lo visual —imagen fija y en movimiento—, el audio y lo audiovisual, entre otras.

En este sentido, es importante establecer lineamientos que favorezcan una incorporación significativa de las TIC en pos del diseño de prácticas de enseñanza contextualizadas en el marco de la cultura digital. Es propósito de este espacio el desarrollo del pensamiento crítico, y la capacidad de reinventar y de articular las nuevas formas sociales y culturales en cualquier experiencia de formación y de aprendizaje con TIC.

La incorporación y uso de las tecnologías en las aulas requieren que se explicita un modelo pedagógico de uso de las mismas. Esto no se traduce en la mera incorporación de tecnologías en el aula, sino que implica una propuesta de innovación pedagógica mucho más abarcadora y compleja para integrar las prácticas contemporáneas de la cultura digital a las escuelas.

Usar TIC no significa hacer lo mismo de siempre con recursos más sofisticados sino que implica un cambio general de actitudes, de saberes y de conocimientos, que tiendan a replantear, junto con los nuevos medios de enseñanza, la relación entre el docente y el alumno, y la enseñanza misma. Desde este abordaje se focaliza la atención en el desarrollo de competencias centradas en el uso social y cultural de múltiples recursos y no solamente en habilidades instrumentales.

Nuevas Tecnologías plantea un enfoque práctico e integral que se complementará y relacionará con los contenidos de Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad, y otros espacios específicos para la formación del docente de la educación inicial. Este taller posibilitará que los estudiantes comiencen a apropiarse de las TIC y conozcan los diferentes recursos para incorporarlos de manera significativa en su práctica y desarrollo profesional. Para aquellos que demuestren dominio se lo tendrá en cuenta como punto de partida desde el cual articular y actualizar contenidos.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer el recorrido de la apropiación e integración de las tecnologías en el ámbito profesional.
- Propiciar la construcción de una actitud proactiva hacia el uso de las tecnologías tanto en su desempeño profesional como en el aula, que permitan conocer las principales

² El denominado "New London Group" utilizó por primera vez el término **multialfabetización** para definir la formación educativa para un mundo globalizado pero culturalmente diverso, en el cual los usuarios de la tecnología disponen de múltiples canales de comunicación y se enfrentan a una creciente diversidad lingüística y cultural (1996:60). El término fue luego tomado y reelaborado por diversos autores.

aplicaciones educativas y poder actualizarse permanentemente en los nuevos usos y estrategias que proponen las TIC.

- Posibilitar a través de las TIC, competencias que apunten a la creación y selección de la información, autonomía, capacidad para tomar decisiones, flexibilidad y capacidad de resolver problemas, trabajo en equipo y habilidades comunicativas.

EJES DE CONTENIDOS

Es importante destacar que para esta unidad curricular debe pensarse en definiciones de contenidos flexibles, adaptables y actualizables en intervalos de tiempo cortos, dado que los cambios se producen cada vez con mayor rapidez y se corre el peligro de que el contenido quede desactualizado.

- 1. Uso de las TIC.** Sistemas, aplicaciones, redes y medios digitales. Interacción entre el hombre y entornos digitales. Relación entre las TIC y la vida cotidiana. Selección y uso de recursos en contextos educativos.
- 2. Gestión de la información digital.** Recursos para acceder, analizar, producir, presentar, guardar, organizar y compartir la información en diferentes formatos. Búsqueda, selección, validación y reelaboración de la información en el ciberespacio. Convenciones de nombres de archivos y carpetas y sus dinámicas de organización.
- 3. Comunicación digital.** Diversidad de formatos y estilos de comunicación digital. Pautas y criterios formales e informales. Netiqueta.
- 4. Construcción y circulación de saberes.** El concepto de inteligencia colectiva y la producción colaborativa en entornos digitales. Construcción y circulación de saberes en el ciberespacio. Recursos educativos abiertos y licencias abiertas.
- 5. Convivencia en el ciberespacio.** Uso seguro, responsable y solidario. Compromiso cívico y respeto a la diversidad. Construcción de identidades: lo local y lo global. Protección de la información y de los datos personales.
- 6. Las TIC y la inclusión socio-educativa.** Recursos y estrategias para favorecer el desarrollo y la integración, en particular de los sectores más desfavorecidos y con necesidades especiales. Usabilidad y accesibilidad, requerimientos generales y específicos para alumnos con discapacidades.

Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad

FUNDAMENTACIÓN

Nuevas realidades afectan profundamente la tarea de educar y replantean el qué enseñar, la representación acerca de quién es el destinatario, el cómo formar a los futuros



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

“2014, Año de las letras argentinas”

educadores, para qué contexto cultural, social, económico, tecnológico y bajo qué parámetros.

Asistimos a cambios culturales profundos en la vida de los sujetos que condicionan las formas de construir el mundo y vivir lo cotidiano: cuestiones en torno a la precarización de la existencia, a la construcción comunitaria, a la accesibilidad, a la conectividad permanente, a nuevas formas de construir la realidad y proyectar el futuro.. En el ámbito de la subjetividad avanzan las vivencias de inestabilidad, nuevos marcos de referencia, desintegración del mundo conocido, pérdida de sentido de la transmisión de la herencia cultural, incertidumbre hacia el futuro. Estas vivencias adquieren sentidos y significaciones particulares según las distintas generaciones.

A su vez, surgen aspectos de orden cultural relativos a la articulación de la vida social en proceso de transformación: nuevos comportamientos políticos y sociales, nuevos modos de relaciones intergeneracionales, profundos cambios en las reglas de juego laborales, relativas al trabajo como ámbito de realización humano, al empleo y la empleabilidad. Emergen problemáticas vinculadas con la exclusión a gran escala, la administración de justicia, el gobierno de lo público, el funcionamiento de las instituciones, la participación democrática, los modos de atención de las demandas sociales. Se perciben procesos de transformación cultural de gran alcance que preanuncian lo que algunos denominan como “cambio civilizatorio”.

El desarrollo tecnológico se manifiesta como una de las variables determinantes en la dinámica del cambio, con un efecto de retroalimentación que potencia exponencialmente su impacto. Su traza puede rastrearse en las transformaciones que se suceden en los modos de producción industrial, en la dinámica de la economía globalizada, en el creciente protagonismo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la vida social, en el avance científico, en los desafíos a escala planetaria del empleo de medios tecnológicos para modificar las condiciones de vida. Estos cambios no afectan a todos por igual: se van conformando grandes mayorías excluidas y minorías que acceden a los beneficios de las nuevas reglas de juego. Las tecnologías desempeñan un papel ambiguo: pueden constituirse en herramientas de integración y acceso a oportunidades o en refinadas formas de diferenciación en el acceso al conocimiento. La mirada comprensiva del mundo demanda hoy un alcance sistémico e histórico, global y local: ¿será posible con los modos tradicionales de pensamiento?

En síntesis, *la posmodernidad* (Lyotard, 2000), o *segunda modernidad* (Beck, 1998) o *modernidad líquida* (Bauman, 2005), según se la denomine, plantea profundos desafíos tanto didácticos como curriculares:

- ¿Cómo se construye hoy el conocimiento?
- ¿Dónde y de qué forma se valida?
- ¿Cómo se desarrollan las capacidades para pensar, hacer y actuar?
- ¿Qué papel juega la educación en el nuevo contexto social?
- ¿A qué formas de pensamiento y acción apuntan las tecnologías hoy disponibles?
¿Cuál es su impacto real en la vida social?
- ¿Cómo impregnan las Tecnologías de la Información y la Comunicación los modos de pensamiento, las prácticas sociales y la conformación de nuevas mentalidades?

- ¿Ha llegado la hora de replantear el saber didáctico y revisarlo a la luz de las transformaciones en los modos de producción, circulación, distribución y sobre todo apropiación del conocimiento?
- ¿Se advierte un desplazamiento desde el problema de la adquisición del saber hacia el problema de su legitimación?

Este nuevo espacio invita a reflexionar acerca de lo que significa transitar un nuevo paradigma cultural, el de la sociedad digital, en el que emergen nuevos modos de comunicación. Implica adentrarse en la naturaleza y el significado de las pautas de interacción social y técnica a medida que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se hacen omnipresentes en la vida humana. También, como la educación es un campo natural de preservación de modos tradicionales de actuar y de transmisión cultural, será preciso examinar cómo las nuevas pautas propias de la cultura digital se solapan con las existentes, con las que muchas veces tienen una relación estrecha, y qué nuevas prácticas produce esa síntesis.

A su vez, acoge la posibilidad de problematizar tanto la conformación de redes sociales complejas, el rol de la escuela en el nuevo escenario sociocultural, los modos de apropiación del saber del propio docente y su concepción de la comunicación en la actualidad, como el impacto didáctico del trabajo concreto en el aula con la incorporación de TIC, las redes sociales o poderosos motores de búsqueda. Enseñar, aprender y evaluar: ¿serán lo mismo o deberán reconfigurarse? Aquí la reflexión didáctica deberá hacerse cargo de nuevos retos en relación con el acceso a diversos campos disciplinares que implican modos diferentes de producir y validar el conocimiento, y a prácticas cotidianas que democratizan la apropiación del saber y nivelan las diferencias, mediante una amplia inclusión de todos en las oportunidades que produce la alfabetización digital.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer el análisis de transformaciones sociales y tendencias profundas de cambio, así como también su impacto en la cotidianidad y en los procesos contemporáneos de producción, circulación y apropiación del conocimiento y de la información.
- Posibilitar la reflexión sobre los procesos que tienden a naturalizar y desnaturalizar la formación docente en el marco de las transformaciones que caracterizan el nuevo modelo societal.
- Proveer enfoques y perspectivas diversas para analizar la realidad social, cultural y escolar.
- Favorecer la elaboración de nuevas perspectivas conceptuales y analíticas en especial en relación con las TIC y su papel en la gestión del conocimiento, su transversalidad en relación a todas las áreas y su potencial para incluir a todos en instancias democratizadoras de acceso al saber.
- Propiciar alternativas para el debate didáctico, curricular y de la gestión educativa como proceso mediador, frente al desafío contemporáneo de educar.

EJES DE CONTENIDOS

- 1. Cambios en las configuraciones socioculturales y la conformación de nuevas subjetividades.** Cambios en las configuraciones culturales y sociales de la



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

modernidad. Ideas y lógicas dominantes. Las organizaciones educativas y sociales: transformaciones operadas en la estructura, la cultura, las relaciones interpersonales, el gobierno y la gestión. Interculturalidad, transculturalidad, multiculturalidad. Impacto en los procesos cognitivos, comunicacionales y vinculares.

2. **La gestión de la información en la vida social actual.** La producción y la circulación de la información en la cultura digital. Modelos emergentes de procesos comunicacionales e interacciones sociales.
3. **Las Tecnologías de la Información y la Comunicación.** Hitos histórico del desarrollo de la tecnología y su contexto cultural. La construcción de identidades mediadas por las tecnologías. Características de la sociedad digital y su cultura. El rol de la socialización y la construcción de nuevas sensibilidades a partir de prácticas emergentes mediadas por TIC. Cultura participativa y compromiso cívico. Modos de transmisión de la información. Nuevas narrativas. La relación entre nuevas tecnologías y aquellas tecnologías preexistentes en el aula.
4. **La gestión del conocimiento en las instituciones educativas.** Producción, distribución y apropiación del conocimiento. La condición del conocimiento en la sociedad contemporánea. La producción y circulación de saberes en la cultura digital. Validez y legitimidad. Reflexión y valores en la utilización social del conocimiento. De un modelo de conocimiento acumulativo y fraccionado a un modelo de conocimiento constructivo e integrado. Dinámica de las comunidades de conocimiento y de práctica.
5. **La gestión del conocimiento en el aula y en la escuela.** El conocimiento en los límites de la escuela y de las instituciones, y fuera de ellas. La apropiación del conocimiento mediante la aplicación de las TIC en el aula.

Educación Sexual Integral

FUNDAMENTACIÓN

A partir de la sanción de la Ley 2.110/06 de Educación de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación, la educación sistemática sobre este tema forma parte de los lineamientos curriculares.

La presencia de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas reafirma la responsabilidad del Estado y la escuela en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como también su capacidad de generar condiciones para igualar el acceso a la información y a la formación. Lo cual resulta complementario de la responsabilidad primaria de la familia y de los padres en particular.

La sexualidad es un factor fundamental en la vida humana, pues forma parte de la identidad de las personas, presente en la naturaleza humana: comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, reflexiones, roles, fantasías y toma de decisiones. Incluye aspectos vinculados a la salud, a lo biológico, a lo psicológico, a lo sociocultural, a lo ético, y a lo jurídico y religioso, en el caso de los creyentes.

El desarrollo de la sexualidad configura un sistema complejo, ya que cada uno de los aspectos mencionados se interrelacionan, y son abordados para su estudio por diversas disciplinas como la biología, la psicología, la sociología, la antropología, la psicología social, la historia, la ética y el derecho.

La educación sexual en la escuela consiste en el conjunto de influencias que reciben los sujetos a lo largo de su biografía escolar, que inciden en la organización de la sexualidad, la construcción de la identidad, el ejercicio de los roles femenino y masculino, la manera de vincularse con los demás y la incorporación de valores, pautas y normas que funcionan como marcos referenciales sobre los múltiples comportamientos sexuales. Todo ello supone un conjunto de acciones pedagógicas que los futuros docentes deberán tener en cuenta, creando condiciones propicias para hacer efectivos los propósitos de la educación sexual, en el marco de los diversos idearios y proyectos educativos institucionales.

El enfoque de educación sexual se enmarca en:

A) Una concepción integral de la sexualidad

La educación sexual integral incluye los múltiples aspectos relativos a la sexualidad, teniendo en cuenta las distintas etapas vitales de su desarrollo. Considera la importancia del conocimiento, el cuidado y respeto por el cuerpo, los sentimientos, las emociones, las actitudes, los valores y las habilidades psicosociales que se ponen en relación a partir del vínculo con uno mismo y con los demás. De este modo, la educación sexual debe: enseñar a conocer, valorar, respetar y cuidar de uno mismo y de los demás; reconocer el valor de la vida y de la familia; relacionarse con los otros de manera solidaria y en el marco del respeto por las diferencias; reconocer y expresar pensamientos, sentimientos y afectos; comunicarse con el otro; enfrentar y resolver los problemas y los conflictos que se plantean en la vida cotidiana; poner límites para protegerse ante situaciones de maltrato y abuso; desarrollar la autoestima en la construcción de la identidad y la autonomía en la toma de decisiones; orientar el trabajo reflexivo sobre género.

B) El cuidado y promoción de la salud

La Educación Sexual Integral tiene en cuenta el cuidado y promoción de la salud. Actualmente se entiende la salud como un proceso social y cultural, complejo y dinámico, que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social, producto de una construcción en la que intervienen factores individuales y del contexto económico, cultural, educativo y político. En este marco se sostiene que la salud es un derecho de todos.

C) Los derechos humanos



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

“2014, Año de las letras argentinas”

Enmarcar la ESI en los derechos humanos es reconocer la importancia que estos tienen en la formación de sujetos de derecho, la construcción de la ciudadanía y la reafirmación de los valores de la democracia. Instala el compromiso y la responsabilidad del Estado por garantizar el acceso a contenidos curriculares; revalorizar el rol de los docentes en el cumplimiento de dichos derechos y acompañar en el proceso de desarrollo y crecimiento de niños, adolescentes y jóvenes en su paso por la escuela.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Proporcionar el marco conceptual y práctico que permita la implementación de la Ley 2.110 de Educación Sexual Integral.
- Promover la comprensión del desarrollo bio-psico-sexual.
- Propiciar el abordaje de la Educación Sexual Integral en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos (la salud, lo biológico, lo psicológico, lo sociocultural, lo ético, lo jurídico, lo religioso –para los creyentes–) y modalidades de abordaje.
- Favorecer el dominio de recursos pedagógicos para intervenir en las distintas modalidades de abordaje; seleccionar materiales y adecuar los contenidos a los alumnos con discapacidad.
- Propender al conocimiento del papel de la escuela en el marco del sistema jurídico de protección integral y brindar herramientas para intervenir en situaciones que vulneren los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.

EJES DE CONTENIDOS

Los contenidos de los ejes planteados se encuentran ampliados en los documentos de “Aportes para el desarrollo curricular. Educación sexual Integral. Profesorado de educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria” y en “Educación Sexual en la Formación Docente del Nivel Inicial”, “Educación Sexual en la Formación Docente del Nivel Primario” [Disponibles en la página web del Ministerio de Educación de la CABA (Educación Sexual Integral, lineamientos curriculares)].

1. Marco de referencia y aspectos de la ESI

Ley 2.110 (CABA) y Lineamientos curriculares para la ESI en el Nivel inicial y Primario de la CABA.

Aspecto psicológico

- Etapas del desarrollo psicosexual. El papel de la escuela en cada etapa del desarrollo psicosexual.
- Consideraciones a tener en cuenta en la educación sexual de alumnos con discapacidad

Aspecto biológico

- Reconocimiento de las partes del cuerpo. Uso correcto de los nombres de los genitales femenino y masculino.
- Diferencias sexuales entre varones y mujeres.
- Origen de la vida humana: fecundación, embarazo, vida intrauterina, parto.
- Anatomía y fisiología de los sistemas reproductores.
- La información Genética y la herencia biológica.
- Cambios puberales.

Aspecto sociocultural y ético

- Conceptos para comprender el complejo proceso de construcción de la sexualidad: cultura, identidad, sexo, género, identidad sexual, orientación sexual.
- Deconstrucción de prejuicios y estereotipos en la organización de la vida cotidiana escolar. Intervenciones pedagógicas ante situaciones de discriminación. Las normas como elementos protectores y organizadores de la vida personal y social.
- Distintas configuraciones familiares. Marcos legales que regulan algunas de ellas (Código Civil, ley de Unión Civil CABA. Ley de matrimonio Civil, Nación).
- Habilidades psicosociales. Su importancia en relación con el trabajo en ESI y las relaciones interpersonales: comunicación, expresión de sentimientos, afectos y pensamientos; desarrollo de capacidades de elección, de toma de decisiones de modo cada vez más autónomo, y de independencia ante situaciones de presión grupal; formas de resolución de conflictos basadas en el respeto, la solidaridad y la no violencia.

Aspecto vinculado con la salud

- Proceso salud-enfermedad, prevención y promoción de la salud.
- Obstaculizadores y facilitadores de prácticas de cuidado en las etapas de desarrollo pre-genital y genital:
 - o Falta de prácticas de cuidado familiar y escolar / participación de la familia y la escuela en prácticas de cuidado.
 - o Dificultad para hablar sobre sexualidad / Confianza para plantear inquietudes.
 - o Refuerzo de estereotipos de género / Flexibilidad en patrones de género.
 - o Presión del grupo de pares / Autonomía y autoestima.
 - o Presión del mercado y los medios de comunicación / Reflexión y juicio crítico
- VIH. Vías de transmisión. Medidas de prevención. Normativa interna del Ministerio de Educación: Obligatoriedad de la confidencialidad de personas que viven con VIH. Normas de higiene general y universal de aplicación obligatoria para todo el personal de la comunidad educativa. [Disponible en la página web del Ministerio de Educación de la CABA (Educación Sexual Integral, Marco jurídico).]

Aspecto jurídico. Derechos

- Derechos sexuales y reproductivos. Marco legal de referencia de la educación sexual en los ámbitos nacional, internacional y de la CABA. [Disponible en la página web del Ministerio de Educación de la CABA (Educación Sexual Integral, Marco jurídico).]
- Marco jurídico de las políticas públicas de protección de la niñez: del “Paradigma de la situación irregular” al de “protección integral”.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

“2014, Año de las letras argentinas”

- Maltrato y abuso infantil. El papel de la escuela en el sistema de Protección Integral. Responsabilidades legales de docentes y directivos ante situaciones de maltrato/abuso.
- Desarrollo de conocimientos y habilidades en los niños ante situaciones de vulneración de derechos.
- Recursos existentes en la CABA ante situaciones de vulneración de derechos.
- Enfoque de derecho en la práctica cotidiana de la escuela.

2. Modalidades de abordaje de la ESI

- **Modalidades de abordaje de la ESI:**
 - o En relación con el trabajo con los niños:
- Desde el abordaje de situaciones incidentales.
- Desde proyectos transversales.
- Desde las áreas del Diseño Curricular.
 - o En relación con los docentes.
 - o En relación con las familias.
 - o En relación con otras instituciones. [Véase “Modalidades de abordaje” en Lineamientos Curriculares para la ESI en el nivel Inicial y en el Nivel Primario. Disponibles en la página web del Ministerio de Educación de la CABA (Educación Sexual Integral, lineamientos curriculares).]
- **Criterios para la selección de recursos didácticos.**

Trabajo de Campo: Experiencias en Investigación Educativa

FUNDAMENTACIÓN

La propuesta aquí presentada se basa en los aportes del documento *Trabajo de campo. Avances para su definición y puesta en marcha*, GCBA, 2002, al tiempo que recoge las discusiones mantenidas con la Comisión Curricular del CESGE.

El espacio curricular Trabajo de Campo: Experiencias en Investigación Educativa trata de una experiencia formativa que promueve un acercamiento a ciertos aspectos de la realidad educativa desde las dimensiones analíticas y los enfoques que asume cada disciplina. Ofrece oportunidades a los estudiantes para, a través de un contacto directo con una situación, problema o cuestión específica, favorecer la observación, el registro y análisis de fenómenos particulares.

El trabajo a partir del recorte de aspectos específicos de la realidad educativa, en función de categorías teóricas y marcos interpretativos específicos, contribuye a ampliar la mirada de los estudiantes sobre los fenómenos escolares y a la comprensión de los mismos, evitando los juicios de valor apresurados, las posturas evaluativas, que suelen ser tan frecuentes cuando se desconocen o no se les da el tratamiento necesario a las condiciones materiales y simbólicas en las cuales la docencia –como práctica social e histórica– se desarrolla y cobra sentido. Desde este enfoque, se espera que se emule, en

forma acotada, las tareas y decisiones necesarias de ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (recorte de objeto, definición de problema, hipótesis previas, recolección de empiria, definición de marcos teóricos e interpretativos para el abordaje del objeto, análisis e interpretación, conclusiones provisionarias).

El trabajo de campo podrá insertarse en proyectos de investigación más amplios, referidos a contenidos definidos institucionalmente, a fin de contribuir a la producción del conocimiento pedagógico y didáctico y a la actualización de la enseñanza y el aprendizaje.

Aun cuando la definición última del trabajo de campo estará determinada por el enfoque y la especificidad de cada disciplina, es posible señalar algunos rasgos comunes: implica el recorte de un objeto para su estudio y tratamiento; se apoya en procesos de análisis; potencia un tipo de pensamiento en profundidad sobre el material empírico; promueve reflexiones contextualizadas; pone en juego herramientas y procesos afines a la investigación; requiere de un encuadre de trabajo propio que lo vincule a la asignatura de referencia, pero a la vez lo distinga de ella.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Generar un espacio que propicie la reflexión sobre el proceso de producción de conocimientos con base en la investigación.
- Posibilitar experiencias para la recolección, sistematización y análisis de referentes empíricos.
- Promover el análisis de las diferentes dimensiones de la realidad educativa, dando nuevo sentido a los enfoques y perspectivas desarrollados en el marco de las asignaturas.
- Ofrecer un ámbito propicio para la reflexión teórica sobre la práctica educativa que promueva cursos de acción posibles, definidos a la luz del conocimiento producido teniendo como la base la investigación empírica y/o teórica sobre la realidad.

EJES DE CONTENIDOS

- 1. Definición del objeto de estudio/problema/asunto de indagación.**
- 2. Formulación de hipótesis de trabajo.**
- 3. Definición de un marco teórico.**
- 4. Metodología de trabajo.**
- 5. Definición de fuentes de investigación e instrumentos.**
- 6. Análisis e interpretación a partir de los referentes teóricos del cuerpo de conocimiento en el que se inscribe el trabajo.**



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Campo de la Formación Específica

Normas para la especificación de los bloques curriculares en unidades curriculares

Este campo, como se explicara anteriormente, se desarrollará a partir de un conjunto de bloques curriculares. La elaboración de estos bloques se ha realizado sobre la base de una serie de criterios ya enumerados oportunamente. Para la denominación de cada bloque se ha llegado a un acuerdo que tiene su origen en los contenidos que los integran.

En la elaboración de los planes de estudio que especificarán los bloques en unidades curriculares se tendrán en cuenta obligatoriamente los siguientes criterios:

- Las finalidades formativas en su totalidad deben estar representadas en las unidades curriculares que integren los bloques guardando una estrecha relación con la fundamentación.
- Los contenidos de estas unidades curriculares deben responder a los ejes y descriptores definidos en el bloque, guardando coherencia lógica y epistemológica.
- Los ejes de contenidos pueden ser ampliados y especificados en las unidades curriculares así como también los descriptores siempre que se incluyan todos los elementos pautados en los bloques.
- Las unidades curriculares no deben poseer menos de dos horas cátedra presenciales cuatrimestrales o anuales.

Se sugiere que las Didácticas favorezcan el diseño de proyectos en los cuales se incluyan las competencias de Educación Digital.

Enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

Los espacios de Enseñanza de la Matemática son concebidos como una aproximación a las características que asume la enseñanza de la matemática en la Educación Primaria, aspiran a generar en los estudiantes una nueva identificación de los conocimientos matemáticos que poseen, en el sentido de volver a revisarlos, especialmente desde las preguntas que surgen al analizarlos como objetos de enseñanza. Esta propuesta se afirma en la convicción de que los estudiantes aprenden también matemática cuando tienen que establecer, por ejemplo, cuál es el campo de problemas que da sentido a un concepto matemático, cuando analizan los procedimientos y formas de representación asociados a una noción, cuando estudian las variables didácticas que se pueden movilizar para lograr un aprendizaje.

Es propósito de estas materias que los futuros docentes construyan criterios y adquieran instrumentos que les permitan gestionar una clase de Matemática, seleccionar y diseñar recursos pertinentes para los objetivos que se proponen, anticipar y analizar sus propias

intervenciones. Es decir, contemplar las prácticas docentes que involucra la enseñanza de la matemática como objeto de estudio y no como algo cerrado y acabado.

Esta reflexión didáctica exige que los futuros docentes controlen, desde el punto de vista teórico, su objeto de enseñanza; es decir, dominen contenidos matemáticos específicos. Para estas instancias se proponen, entonces, principalmente aquellos que corresponden a la escuela primaria, no solo en la especificidad que adquieren para este nivel, sino también desde una perspectiva más global que les permita ver su continuidad en la escolaridad.

Se espera también que los futuros docentes construyan una relación con el saber matemático de tal forma que las prácticas escolares no se restrinjan a la mera transmisión de contenidos, sino a la de una cultura. Para ello es necesario que los estudiantes se aproximen a las características de la actividad matemática; puedan preguntarse qué es, en qué consiste, para qué sirve hacer matemática; reconozcan su carácter histórico y reflexionen acerca de la finalidad de enseñar y aprender estos conocimientos en la escuela.

En esta propuesta se asume que, para el logro de estos propósitos, es necesaria una recomposición de saberes y competencias variadas (matemáticas, pedagógicas, psicológicas) en un todo, donde cada componente interactúe y pueda ser modificado por los otros, con un fuerte acento en un saber hacer sobre la enseñanza de la matemática en el nivel. Esto contribuirá a que los futuros docentes sean cada vez más sensibles a la calidad de la vida matemática en la clase.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la consideración de la matemática como un producto cultural y un bien social.
- Propiciar la reflexión sobre la finalidad de enseñar y aprender matemática en la escuela.
- Posibilitar la apropiación del modo particular de producción característico de la disciplina matemática que supone, entre otros quehaceres, explorar, anticipar, conjeturar, argumentar, validar, encontrar y reconocer estructuras comunes, generalizar, pensar en forma deductiva, modelizar, representar, etcétera.
- Favorecer la reconstrucción, revisión y reorganización de los conocimientos matemáticos abordados durante su escolaridad y adquieran nuevos, en función del trabajo didáctico que demanda la consideración de su enseñanza.
- Desarrollar un posicionamiento crítico y autónomo respecto de las decisiones que toman para la enseñanza.
- Posibilitar la adquisición de criterios para la selección de recursos a ser usados en el diseño y selección de situaciones de enseñanza de matemática.
- Generar espacios para la interpretación, diseño, selección, conducción y evaluación de secuencias de actividades que contemplen las condiciones necesarias para favorecer el aprendizaje de las nociones matemáticas.
- Favorecer la interpretación de las producciones de sus alumnos y puedan reorientar el proceso de enseñanza en función de las mismas, en dirección a favorecer las adquisiciones matemáticas de todos ellos.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.

EJES DE CONTENIDOS

- 1. La enseñanza de los números naturales y las operaciones.** Uso de los números. Sistema de numeración. El trabajo con la serie numérica. Relaciones entre la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros y el sistema de numeración. El campo de los problemas que se resuelven con la resta, la suma, la división y la multiplicación. Divisibilidad.
- 2. La enseñanza de los números racionales y las operaciones.** Diferentes tipos de problemas que le dan sentido a las fracciones (reparto, partición, medida, cociente exacto). La notación decimal. relaciones entre fracciones. Orden en el campo de números racionales. Operaciones con números racionales. Relaciones entre escrituras fraccionarias y escritura decimal. las fracciones y los porcentajes.
- 3. La enseñanza de la medida.** La noción de magnitud. La medición de magnitudes, su historia y la ampliación de los campos numéricos (rationales e irracionales). Distintos recursos de medición. Sistemas de medición. Comparación de áreas de figuras. Perímetros y áreas de figuras.
- 4. La enseñanza de la geometría.** Orígenes de la geometría y su evolución. Conocimientos espaciales y conocimientos geométricos. El estudio de la circunferencia y el círculo. Ángulos inscriptos en una circunferencia. Estudio de propiedades de las figuras poligonales. Las funciones y usos de los instrumentos geométricos como variable didáctica en las construcciones y al servicio de la exploración de propiedades de las figuras. El estudio de las propiedades de los cuerpos. aportes de investigaciones psicológicas y didácticas sobre la enseñanza de la geometría. El uso de aplicaciones digitales de geometría dinámica como medio para la exploración y análisis de las propiedades de las figuras. Producción de expresiones algebraicas para modelizar relaciones entre puntos del plano cartesiano. Distancia de un punto a una recta. Intersección entre circunferencia y una recta. Solución grafica y analítica.
- 5. La enseñanza de la proporcionalidad.** Diferentes modos de representación de las relaciones de proporcionalidad directa. Diferentes modos de representación de las relaciones de proporcionalidad directa. Comparación entre diferentes situaciones de proporcionalidad a través de la comparación de las constantes y de los gráficos cartesianos. Probabilidad y estadística.

Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria

LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

FUNDAMENTACIÓN

El área Prácticas del Lenguaje abarca contenidos curriculares de las tradicionales Lenguaje o Lengua; su denominación refleja una concepción que privilegia como objeto de enseñanza no solo los contenidos lingüísticos escolares, sino las prácticas mismas –hablar y escuchar, leer y escribir–. Las prácticas del lenguaje están siempre presentes en la vida social y se ejercen con variados propósitos: se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros u oponerse a ellos, para entender cómo se vive en lugares desconocidos, para conocer las ventajas de consumir determinados alimentos o para analizar el discurso de otros cuyos puntos de vista se requiere comprender; se escribe para agendar las actividades de la semana, solicitar un permiso, pedir disculpas por un error involuntario, comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada. A través de estas acciones se establecen distintas interacciones sociales que pueden estar más o menos institucionalizadas. Las prácticas del lenguaje son, entonces, *formas de relación social que se realizan a través del lenguaje*.

Toda experiencia se adquiere “en la práctica”. Los futuros docentes necesitan indagar en las condiciones didácticas e institucionales que permiten favorecer la formación de los niños como hablantes, lectores y escritores a través del ejercicio de tales prácticas desde su ingreso en la escuela. El docente será quien prevea los contextos donde se justifique ejercer las prácticas: donde haya que argumentar en defensa de un punto de vista; donde haya que revisar con gran cuidado la ortografía y mejorar la sintaxis de una nota formal. Las prácticas se ejercen con un sentido; el docente anticipa y asegura las condiciones didácticas que les dan sentido.

El acceso a la alfabetización y la formación de los estudiantes son responsabilidad fundamental de la escuela primaria; los docentes concretizan en el día a día de la tarea en el aula tal responsabilidad. *Alfabetizar* implica trabajar para que los alumnos lleguen a constituirse en sujetos críticos y creativos, que puedan disponer del lenguaje oral y escrito en el marco de proyectos propios, al servicio de propósitos propios sin que sus posibilidades de manejo de la lectura, la escritura y el discurso oral se alcen como obstáculos ante sus deseos y necesidades. *La formación de los alumnos como estudiantes* es un eje del trabajo docente que es necesario sostener desde el ingreso de los niños en primero hasta la finalización de la escuela primaria. Los logros progresivos se producen en la escuela, no son espontáneos; requieren que, en cada grado, el docente determine condiciones, secuencias y rutinas. La formación como estudiante es una responsabilidad curricular de la escuela que implica el compromiso profesional e institucional del equipo de maestros.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Generar espacios para el correcto desenvolvimiento en su condición de practicantes del lenguaje, en especial en las situaciones comunicativas en las que más frecuentemente deberán desenvolverse en la práctica profesional: exposiciones, lectura de textos literarios, expositivos e instructivos, producción de textos



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

académicos y otros específicos como la planificación de proyectos, secuencias y actividades, entrevistas.

- Crear condiciones para conocer los aportes de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de las prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad, especialmente aquellos que sustentan las opciones didácticas adecuadas al nivel.
- Favorecer el conocimiento de los procesos de adquisición de la lengua escrita.
- Propender a la planificación de situaciones didácticas para la enseñanza de las prácticas de la lectura, la escritura, la oralidad y de la reflexión sobre el lenguaje.
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.
- Favorecer la construcción de criterios de análisis de materiales de lectura para proporcionar a los alumnos textos valiosos, variados y numerosos.
- Alentar a la elaboración de estrategias de intervención sobre la enseñanza de las prácticas de la lectura, la escritura, la oralidad y la reflexión sobre el lenguaje.

EJES DE CONTENIDOS

- 1. Enfoque general acerca de las prácticas sociales del lenguaje.** Aportes de las ciencias del lenguaje a la comprensión de los actos de lectura, escritura y la oralidad. Los usos del lenguaje en diferentes contextos de interacción. Las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza. La situación comunicativa. Comunicación digital La lectura como práctica social. La escritura como práctica social. La lectura y la escritura en el contexto de la cultura digital. Diversidad y discriminación.
- 2. Adquisición del sistema de escritura** (transversal a los ejes 3 y 4). Los contenidos se explicitan en los ejes 3 y 4.
- 3. Enseñanza de la práctica de la lectura.** Concepción de lectura. Aportes de la psicolingüística a la comprensión del proceso de lectura. La alfabetización inicial y la formación de lectores. La lectura literaria en la escuela. Literatura infantil. La lectura literaria en el segundo ciclo. Géneros y autores de la literatura universal. Función del contexto y los conocimientos del lector en la elaboración de anticipaciones. Iniciación de la lectura crítica de la prensa. Instrumentos de evaluación.
- 4. Enseñanza de la práctica de la escritura.** Concepción de escritura. La escritura como acto social. La adquisición del sistema de escritura. La alfabetización inicial y la formación de escritores. Producción de textos literarios. La escritura en contextos de estudio. La escritura en relación con la participación social. Instrumentos de evaluación.
- 5. Enseñanza de la práctica de la oralidad.** El tratamiento de la diversidad. Adecuación lingüística: la escuela como comunidad de hablantes. La situación

lingüística en la Ciudad de Buenos Aires. Relaciones entre oralidad y escritura. Situaciones de intercambio oral escolar. La comunicación oral y el grado de formalidad.

- 6. Enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje** (transversal al eje 4). Sistematización de estrategias discursivas, recursos lingüísticos y contenidos ortográficos: contenidos gramaticales como recursos para la escritura. Estrategias discursivas y procedimientos textuales. La enseñanza de la ortografía. Sistema de escritura.

Los Planes Institucionales deberán incluir, dentro de este bloque, una unidad curricular denominada “Alfabetización inicial” que contenga los siguientes ejes y descriptores.

1. Dimensión social, política y educacional de la alfabetización. Concepto de alfabetización. Alcances del término. Dimensiones sociales y políticas. La responsabilidad del Estado y de la escuela en la formación del ciudadano.

2. Diferentes enfoques actuales para la enseñanza de la lectura y la escritura. La adquisición del sistema de escritura y del lenguaje escrito. El sistema de escritura como representación de lo oral. Enfoques sobre la adquisición del sistema de escritura. Investigaciones sobre conciencia fonológica. Relaciones entre oralidad y escritura.

3. Enseñanza de la lectura y la escritura. Reflexión sobre las intervenciones docentes. Análisis de producciones infantiles. El ambiente alfabetizador. La biblioteca del aula, la circulación de los libros y el acceso a la cultura escrita.

Lectura

- Variedad de textos y propósitos lectores, intervenciones docentes.
- Lectura autónoma.
- Lectura multilineal

Escritura

- Dictado.
- Escritura espontánea.
- Producción de textos.
- Escritura multilineal

LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

FUNDAMENTACIÓN

El ingreso de los niños a la *cultura escrita* tiene un lugar privilegiado en la escuela; dentro de ella, el discurso literario como una parte constitutiva de esa cultura, ha sido objeto de preferencias o relegaciones, según las épocas y las modas. Sin duda, rescatar su lugar y colocarlo entre los discursos de alto impacto por la mayor densidad conceptual que lo conforma y la riqueza del trabajo con el lenguaje se vuelve un imperativo para quienes se ocupan de la formación de los niños como lectores.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Reflexionar acerca de la enseñanza de la literatura en la escuela, sin embargo, supone plantear a los futuros docentes una pregunta fundamental: ¿es *enseñable* la literatura?

Entre la multiplicidad de respuestas que es posible discutir en los ámbitos de la formación docente aparece claramente la necesidad de analizar y prever en qué espacios en el aula el docente da lugar a que la literatura *ocurra*. La literatura se enseña cuando se la lee, cuando se discuten opiniones y pareceres sobre los sentidos de la obra, cuando se abren posibilidades de reflexión a partir de ella, cuando se entretujan diferentes miradas a partir de los elementos de análisis que proveen las disciplinas de referencia (teoría y crítica literaria, entre otras), cuando se habilita la propia palabra para la producción ficcional, en síntesis cuando estas prácticas de lectura y escritura del aula se emparentan con aquellas de circulación social de la literatura.

Si el futuro docente puede prever diversidad de escenas de lectura y mantener su continuidad, favorecerá el crecimiento de los lectores literarios a lo largo de la escolaridad primaria. Escuchar leer al maestro y a otros adultos es, tal vez, la primera escena. La progresiva autonomía que los chicos irán adquiriendo como lectores propicia la lectura por sí mismos, en diferentes situaciones y contextos. Por su parte, la lectura con otro/s lector/es será vehículo para la confrontación de pareceres y opiniones que, por ejemplo, el intercambio y el debate grupal pueda ir suscitando.

Asimismo, la formación docente puede propiciar el crecimiento de los estudiantes como lectores literarios al mismo tiempo que descubren y analizan el modo de generar en la escuela el acercamiento de los niños a la literatura, porque tiene un espacio en la formación inicial para compartir sus lecturas, escuchar leer y ejercer ellos mismos progresivamente los comportamientos de un lector más experto.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer el acercamiento a una diversidad de obras literarias de calidad de distintos autores, lugares y épocas.
- Orientar la construcción de criterios de selección, de enriquecer sus interpretaciones y de profundizar la construcción de sentidos sobre obras y autores literarios.
- Propiciar el análisis de contextos favorecedores para generar variadas situaciones de lectura literaria en la escuela.
- Generar espacios para tender puentes entre sus prácticas como lectores literarios y las propuestas de enseñanza.
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital
-

EJES DE CONTENIDOS

1. El maestro como mediador entre los niños y las obras literarias. El docente lector, conocedor de obras, autores y géneros. Intérprete de obras que lee para los niños. Promotor y animador de la participación de los niños en la comunidad de lectores.

2. Variedad de manifestaciones de lo literario. La literatura infantil tradicional. La literatura infantil y juvenil de autores contemporáneos. La producción nacional para jóvenes lectores. La escuela como espacio de preservación de la tradición literaria. La intervención de la escuela respecto de las obras de la literatura infantil y juvenil recientemente consagradas por la difusión masiva. La obra literaria y sus nuevas presentaciones. Las interrelaciones entre la literatura y las otras artes.

3. Lectura de obras literarias y escritura en torno a la literatura. Propuestas didácticas en relación con la lectura literaria. Formación del lector literario. La lectura literaria en la escuela. Intercambio entre lectores: apertura a la diversidad de interpretaciones. La lectura exploratoria como práctica de los lectores de literatura. La exploración de la biblioteca escolar y de la biblioteca del aula. Lectura de textos literarios. La lectura de contratapas, de presentaciones editoriales y suplementos literarios. El conocimiento de los autores: las biografías. El conocimiento del contexto de producción de las obras. El acercamiento a las características de los mundos creados o recreados en ellas. La escritura literaria. La renarración como experiencia narrativa y como exploración de los recursos narrativos en la producción de efectos en el lector. La producción personal o grupal oral o escrita. Reelaboración de textos literarios.

Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta curricular para la formación específica se constituye hoy en un desafío para los formadores, en tanto pretende recoger en el desarrollo de sus propósitos y ejes de contenidos las nuevas discusiones y debates acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales para la formación de maestros en los contextos actuales. En este sentido, cobra especial importancia la enseñanza de los núcleos conceptuales correspondientes a las disciplinas de referencia que conforman las unidades curriculares, puesto que están estrechamente vinculados a los contenidos prescriptos en el diseño curricular para la Educación Primaria vigente en la jurisdicción.

El propósito es posicionarse en una perspectiva que supere la concepción de que la ciencia y su producción, a diferencia de las artes y de las humanidades, está al margen de la vida social y cultural. Por el contrario, de lo que se trata es de imprimir en la enseñanza de las ciencias naturales un contexto humanista que abarque los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos en su totalidad.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Asumir esta perspectiva reconoce definitivamente tomar partido por concebir la ciencia integrada a nuestro acervo cultural, para apartarse definitivamente de un enfoque cientificista, que proyecta la neutralidad del conocimiento científico de tal modo que no permite visualizar los procesos intrínsecos a su construcción, sus aspectos controversiales, ni sus contextos de producción y de aplicación.

Desde este marco, explicitar cuáles son las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria recobra relevancia en la formación de los futuros maestros, en tanto el objetivo es que adquieran una mirada más compleja y a la vez más comprometida acerca de la naturaleza de la ciencia.

Para ello, se entiende que este encuadre epistemológico deberá guardar coherencia con el enfoque que presente el tratamiento de los contenidos de las unidades curriculares del área, de modo de promover en los estudiantes, a partir del análisis y la reflexión, el debate y la fundamentación, la construcción de conocimientos y saberes académicamente válidos y socialmente significativos que redunden en sus prácticas docentes.

De lo que se trata es de aportarles una dimensión de análisis metacognitiva que los ayude a reflexionar, a partir de sus biografías, acerca de cuáles son los procesos de pensamiento que se ponen en juego; así como también sobre los conflictos que provoca en ellos la contrastación entre sus concepciones originales y las que devienen de las contribuciones de las nuevas perspectivas epistemológicas.

En este sentido, se pretende fomentar en la formación de los estudiantes el criticismo frente a la información que hoy abunda en distintas fuentes y formatos, desarrollando estrategias que les permitan interrogarse frente a una evidencia, dudar de las certezas y, a la vez, ser tolerantes y flexibles en la búsqueda de respuestas provisorias.

Estimular el planteo crítico frente a la información con la que interactúan, así como también el reconocimiento de aquellos criterios que permiten discriminar la rigurosidad entre una fuente y otra, influirá en el compromiso de los estudiantes como ciudadanos capaces de identificar en el desarrollo de la ciencia y sus productos, cuáles responden a finalidades vinculadas a beneficios sectoriales de aquellos que constituyen un bien social.

A su vez, la adquisición de estas capacidades posibilitará que los estudiantes, en tanto adultos, intervengan como protagonistas de instancias participativas, respondiendo a las demandas de esta sociedad de la que formamos parte. Como futuros docentes, el compromiso crítico con los modos en que se produce ciencia y sus consecuencias en el mundo de hoy facilitará un aumento gradual en su autonomía para indagar las fuentes que seleccionarán durante el desarrollo de sus prácticas de aula.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Ofrecer espacios para el debate y el análisis crítico de las diferentes concepciones de los estudiantes acerca de los modos de producción del conocimiento científico y su impacto e involucramiento en la cultura de nuestra sociedad, incorporando la discusión de valores tales como la equidad, la justicia social y la sustentabilidad ambiental.

- Promover la reflexión sobre las distintas posturas epistemológicas acerca de la concepción de ciencia y de la construcción del conocimiento científico en los diferentes contextos históricos en los que se legitiman.
- Brindar oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre las finalidades formativas de la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria.
- Proponer a los estudiantes el análisis de las diferencias entre las distintas corrientes de enseñanza de las ciencias naturales y reconocer qué concepciones de ciencia subyacen en cada una de ellas.
- Proveer a los futuros docentes marcos conceptuales y experiencias formativas que les permitan elaborar conocimientos didácticos útiles para tomar decisiones potentes para analizar, orientar y evaluar procesos efectivos de enseñanza de las ciencias naturales.
- Promover las instancias de intercambio y debates de ideas en las situaciones de aula, alentando la fundamentación de las opiniones individuales y aquellas que se generan producto de la interacción grupal.
- Presentar temas de enseñanza que demanden de la búsqueda y selección de información en variadas fuentes y en bibliografía especializada, del análisis de los criterios para determinar la rigurosidad de dichas fuentes, y a la vez que requiera por parte de los estudiantes de una sistematización de la información escogida.
- Seleccionar actividades que permitan recuperar los saberes adquiridos por los estudiantes durante su tránsito por la escuela secundaria y ampliarlos, complejizarlos y reorganizarlos con el aporte de bibliografía específica.
- Aportar variadas estrategias que permitan que los estudiantes interpreten, diseñen y pongan en práctica, con creciente autonomía, secuencias de enseñanza que contemplen los enfoques didácticos más actuales en la enseñanza del área, a la vez que puedan adquirir criterios para la selección de recursos didácticos.
- Ofrecer situaciones de enseñanza que permitan analizar las explicaciones e interpretaciones de los fenómenos estudiados a la luz de las teorías y modelos explicativos (por ejemplo, el modelo corpuscular de la materia, la teoría evolutiva, las leyes de la mecánica de Newton).
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.
- Favorecer el trabajo exploratorio, experimental y el de construcción de modelos, poniendo a disposición una variedad de situaciones en las que puedan contrastar sus hipótesis, desarrollar diseños, controlar las condiciones de los mismos, organizar y analizar resultados, y elaborar informes y conclusiones parciales.
- Crear condiciones para que los estudiantes efectúen observaciones sistemáticas, se planteen problemas, formulen interrogantes, justifiquen sus respuestas, establezcan relaciones causales y valoren el aporte de sus pares.

EJES DE CONTENIDOS

1. **El enfoque epistemológico-didáctico.** El trabajo con las concepciones de ciencia: la articulación entre las concepciones de ciencia y las concepciones de enseñanza de las



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

ciencias. Diferencias entre la concepción de ciencia tradicional y las concepciones actuales. Articulación entre las concepciones de ciencia y las concepciones de enseñanza de las ciencias. Corrientes de enseñanza. Contenidos disciplinares que se centran en el recorte de los seres vivos, y la Tierra y sus cambios a lo largo de la historia. Concepciones sobre los fenómenos de la vida y su diversidad. Recorte disciplinar que aborda contenidos de la Tierra y el Universo en relación con los principios de la mecánica y la energía. Representaciones de la Tierra como cuerpo cósmico

2. **La enseñanza de los contenidos didácticos.** Enfoques actuales de didáctica. Diversidad de contenidos en sus tres dimensiones: conceptos, procedimientos y actitudes. Rasgos que diferencian el conocimiento científico y el conocimiento escolar. Validez y limitaciones de los modelos y analogías empleadas en la enseñanza de las ciencias naturales. Los diseños curriculares para la escuela primaria. Diseño de secuencias didácticas. Tratamiento de los modos de conocer. Observación, exploración, diseños de experiencias, búsqueda, organización, registro y comunicación de la información. planteo de situaciones problemáticas. Conocimiento empírico. Diseño de secuencias. Modos de intervención. Procesos de evaluación.
3. **La enseñanza de los contenidos disciplinares y su relación con las teorías y los modelos explicativos.** Núcleos conceptuales de las ciencias naturales. Núcleos conceptuales de la físico-química: la estructura de la materia y sus cambios. Abordaje del bloque Estructura de la Tierra y sus cambios. Abordaje del modelo corpuscular. Fenómenos del entorno. Estados de agregación, mezclas, soluciones, métodos de separación, cambios físicos, cambios de estado y su diferencia con los cambios químicos. Características de los materiales. Los principios de la mecánica. Las formas de energía y sus transformaciones. La vida y su biodiversidad. La promoción y el cuidado de la salud. Historia de la vida y su biodiversidad según la teoría evolutiva. Teorías de la selección natural. Noción de diversidad biológica reconociendo características comunes. Adaptación. Ciencias de la Tierra. Formas de energía y sus transformaciones. Relación entre las fuerzas y los movimientos de los cuerpos. Fenómenos cosmológicos y terrestres. Sistemas de equilibrio. Caída de los cuerpos. Noción de peso. Movimiento vibratorio.

Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

La enseñanza de esta área se desarrolla en distintas unidades curriculares, articuladas y complementarias entre sí. Por su propio carácter de formación para la formación de otros, los espacios curriculares que tienen como finalidad la enseñanza de campos disciplinares adquieren una doble dimensión, que complejiza considerablemente su definición: por una parte, la propia formación como adulto que aprende para sí mismo; por otra, la formación como docente que va a transformar lo que sabe para constituirlo en objeto de enseñanza

para los alumnos del nivel primario. Desde esas dos dimensiones se realizan, a continuación, algunas consideraciones a atender en la programación y el dictado de los espacios curriculares dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales.

Acerca de la formación del estudiante del Profesorado como sujeto socialmente comprometido con la tarea de enseñar

Para decidir para qué, qué y cómo se va a encarar la enseñanza de las ciencias sociales en el profesorado, es necesario tener en cuenta la propia formación de los estudiantes, sus ideas –conocimientos, teorías, representaciones, prejuicios, etcétera– en torno al conocimiento acerca de lo social en general y al que aportan las ciencias sociales en particular. En relación con el conocimiento académico sobre las sociedades, es de interés atender a los nexos que los estudiantes pueden establecer con el modo en que los mismos colaboran para una mejor comprensión de las problemáticas sociales cotidianas del pasado y del presente.

Los estudiantes del profesorado, formados con frecuencia en los niveles anteriores de la educación desde perspectivas reproductivistas de la sociedad, necesitan “descubrir” las ciencias sociales como campo de conocimiento vinculado estrechamente a la vida de todos y como herramienta para la comprensión y para la acción. En este sentido, es fundamental que la formación en ciencias sociales preste especial atención al rol protagónico de los sujetos, agentes y actores y al propio reconocimiento de quienes se están formando como parte integrante a nivel individual y colectivo de los grupos que construyen día a día realidades sociales y que, por lo tanto, pueden reproducirlas, cuestionarlas, discutir las, cambiarlas a partir de la comunicación y la actuación con los “otros”.

Esta concepción de las ciencias sociales como herramienta para la vida cotidiana lleva implícito un aspecto a jerarquizar en la formación: la necesidad de que los estudiantes – futuros docentes– asuman un compromiso como miembros de la sociedad y, junto con ello, tomen conciencia de la importancia del conocimiento social para actuar fundadamente, para comunicarse con los demás, para escuchar, para desarrollar argumentos y contraargumentos, para establecer algunos consensos y para colaborar en el fortalecimiento de una democracia y una ciudadanía participativa en lo político, con vistas a la construcción de realidades socialmente cada vez más justas y solidarias, económica y culturalmente más distributivas de los bienes y del conocimiento, respetuosas de la diversidad, y convencidas de la riqueza y de las oportunidades que esta brinda.

En este sentido, se apunta a la formación de un ciudadano-docente que se asuma como protagonista y pueda apreciar las potencialidades del conocimiento social rigurosamente construido, inquietarse frente a los problemas de la sociedad e interiorizarse y participar en las situaciones que considere necesaria su intervención. Si se concibe el conocimiento social en su potencialidad explicativa y utilidad para comprender y cambiar situaciones que lo ameriten, puede que el futuro docente encuentre mayor placer en el aprendizaje de las ciencias sociales y probablemente también pueda transmitir ese interés y esa relación placentera con el conocimiento a sus alumnos del nivel primario.

Desde esta concepción, las experiencias de quienes se están formando como alumnos que aprenden a analizar la realidad social se transforman en objetos de importancia cuando se los retoma desde instancias metacognitivas. En ellas, la reflexión sobre las propias prácticas constituye la base para pensar de qué manera diferentes sujetos aprehenden las



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

ciencias sociales y cómo se puede enseñar para ayudarlos en esa tarea. Se considera valioso también presentar situaciones en las que los estudiantes puedan desocultar sus propias representaciones, prejuicios y preconceptos sobre el mundo social y su enseñanza, de modo de ayudarlos a tomar conciencia de la necesidad de sostener sobre ellos una constante vigilancia, para lograr mejores aprendizajes y también para producir mejores propuestas para la enseñanza.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Generar espacios para la desnaturalización de aspectos de la realidad –pasada y presente– a partir de la revisión de las teorías implícitas y las representaciones incorporadas sobre los temas sociales para comenzar a pensarlos en términos de realidades sociales cambiantes y conflictivas, en permanente construcción.
- Propender a la concepción de las ciencias sociales escolares como un espacio que apunta al conocimiento y reconocimiento respetuoso de los “otros” y que, en tal sentido, resulta especialmente apropiado para favorecer el desarrollo de prácticas ciudadanas.
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.
- Promover el reconocimiento de su calidad de sujeto social que le permite, junto con otros, disentir, acordar, negociar, consensuar y saberse constructores y modificadores de las realidades sociales.
- Propiciar espacios para la ampliación y profundización del conocimiento de procesos sociales relevantes desde un enfoque explicativo e interpretativo, atento a la controversialidad que es propia del conocimiento social, poniendo en juego conceptos fundamentales, perspectivas de análisis y teorías producidas desde las disciplinas que integran el área.

EJES DE CONTENIDOS

Se incluyen los ejes organizadores de los contenidos de las Enseñanzas de las Ciencias Sociales, seleccionados por su relevancia epistemológica y social

Se propone la distribución en tres abordajes.

*Enseñanza de las Ciencias Sociales: **primer abordaje***

Se seleccionarán dos de los siguientes cuatro ejes:

1. Los recursos naturales, formas de apropiación y explotación y problemáticas asociadas.
2. Las ciudades como espacios fragmentados y articulados, reflejo y condición de las sociedades.
3. Distintas formas de organización de las sociedades indígenas en el territorio americano: relaciones entre aspectos políticos, sociales, económicos y creencias.

4. Cambios, continuidades y conflictos en los procesos revolucionarios.

*Enseñanza de las Ciencias Sociales: **segundo abordaje***

Se seleccionarán dos de los siguientes cuatro ejes:

1. Las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales relacionadas con los procesos migratorios.
2. La integración de las economías latinoamericanas al mercado mundial hacia fines del siglo XIX: acuerdos, conflictos y transformaciones.
3. Las transformaciones y permanencias en los espacios rurales.
4. Riesgos, vulnerabilidad y desastres sociales.

*Enseñanza de las Ciencias Sociales: **tercer abordaje***

Se seleccionará uno de los siguientes cuatro ejes:

1. Análisis de la sociedad argentina: procesos de integración y exclusión.
2. Origen, transformaciones y crisis del capitalismo.
3. Las manifestaciones territoriales del capitalismo global: un mundo en red, fragmentado y polarizado.
4. La organización del trabajo, las condiciones de empleo y sus manifestaciones en las condiciones de vida.

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

En el contexto de la sociedad del siglo XXI la educación se encuentra con el desafío de promover la apropiación significativa de las TIC e integrar las prácticas contemporáneas de la cultura digital a las escuelas. Este cambio de paradigma emerge de una sociedad cada vez más organizada en torno a redes, y consecuentemente dinámica, abierta y susceptible de innovarse (Castells, 2005). El papel de la educación es fundamental para que los alumnos conozcan y se apropien de las prácticas culturales relevantes que garantizan la



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

inclusión social. No solo se propone el acceso a la tecnología, sino el conocimiento de cómo usarla según distintas necesidades e intereses (Pérez Oliva, 2008)

En el marco de la sociedad digital, interconectada, atravesada por nuevas formas de relaciones sociales, y de producción y circulación de saberes, es esencial proporcionarle a los futuros docentes espacios vinculados a la práctica e integración de las TIC en el Nivel Primario.

Este espacio, orientado a integrar las TIC en las diferentes áreas curriculares de Educación Primaria, conforma el área de conocimiento de Educación Digital de la Ciudad de Buenos Aires, según lo establece el Anexo Curricular de Educación Digital Nivel Primario.

El desafío consiste en abrir espacios de reflexión sobre estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.

Los recursos TIC constituyen un elemento fundamental en contextos educativos ya que su integración favorece tanto el trabajo intelectual, la creatividad y expresión personal, como también, la interconexión sociocultural y comunicación entre los distintos actores de la comunidad educativa.

Este taller adquiere el compromiso de brindar recursos digitales y orientaciones pedagógicas, para desarrollar las capacidades y estrategias didácticas destinadas a la integración significativa de las TIC en propuestas pedagógicas contextualizadas y orientadas al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta metodología permite un abordaje transversal que favorece el trabajo colaborativo con los docentes de las distintas áreas y el desarrollo de las competencias de Educación Digital.

Por último, es preciso subrayar la articulación horizontal del espacio de las TIC en la Educación Primaria, concebido como ámbito de descubrimiento, experimentación y práctica didáctica, con el Taller de Nuevas Tecnologías (que focaliza en el entrenamiento inteligente y crítico en recursos de propósito general) y con el espacio de Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad (que particulariza en ser un ámbito de reflexión general sobre la función docente en el contexto actual, signado por la emergencia de una cultura digital de alto impacto en la vida y la actuación de las personas).

FINALIDADES FORMATIVAS

- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital.
- Favorecer la construcción de criterios pedagógicos y didácticos para las decisiones que se tomen sobre el proceso de enseñanza vinculadas al uso de recursos digitales en las diferentes áreas.
- Generar espacios para el diseño, implementación y evaluación de aplicaciones TIC en la Educación Primaria.
- Favorecer la comprensión, diferenciación y estructuración del campo de la tecnología en general y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en particular, su lógica, su dinámica y su integración en la Educación Primaria.

- Reconocer a la tecnología como un lugar que se habita desde donde se puede interactuar con otros como una forma de cultura y no como un instrumento que se manipula.
- Considerar al ciberespacio y otros entornos digitales como contextos para el desarrollo de actividades donde el juego actúe como articulación de la motivación y producción de saberes en un ámbito de confianza y creatividad.
- Reconceptualizar modelos didácticos a la luz de los nuevos modos de construcción de conocimiento en una dimensión participativa, colaborativa y en red, entre todos los actores de la comunidad educativa.
- Conocer y promover los lineamientos y competencias propuestas en el Anexo Curricular de Educación Digital Nivel Primario.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Educación Digital.** Anexo Curricular de Educación Digital Nivel Primario. La integración de recursos digitales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje: características, potencial y limitaciones. Entornos digitales y Educación Primaria. Educación a distancia, *e-learning* o educación virtual. Campus virtuales. Modelos, estilos de propuestas didácticas. Criterios de buenas prácticas para la gestión de recursos digitales en contextos educativos. Diseño, implementación y evaluación de programas con integración de las TIC en la Educación Primaria. Modelos 1 a 1³.
2. **Los recursos didácticos mediados por las TIC.** El diseño didáctico mediado por TIC. Recursos digitales para el diseño de proyectos y actividades. Programas específicos para las diferentes áreas curriculares. Aplicaciones para la gestión y la organización de los contenidos en diferentes formatos: textos, imágenes, sonidos, videos, hipertextos, multimedialidad, interactividad. Entornos de programación y simulación. La integración del juego y el Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) en las propuestas con TIC. Taxonomías.
3. **Ciberespacio.** Internet y la World Wide Web como medio de comunicación, colaboración, construcción y circulación de saberes. Formas de comunicación en el ciberespacio⁴. El acceso a la información. Criterios de búsqueda. y validación de fuentes. Comunicación digital. El trabajo colaborativo y el aprendizaje. Redes sociales y otros espacios de interacción.
4. **Las TIC y la enseñanza de las disciplinas escolares en la Educación Primaria.** La construcción de criterios pedagógicos y didácticos para orientar las decisiones propias al proceso de enseñanza, vinculadas a la integración de recursos digitales en las diferentes áreas curriculares, teniendo en cuenta las competencias de Educación Digital.

³ Los modelos 1 a 1 son aquellos que contemplan la entrega de dispositivos computarizados portátiles para cada alumno y docente.

⁴ En este documento, utilizaremos ciberespacio o *internet*, de manera indistinta, entendiéndolos según la definición que de ellos presenta Pierre Lévy (2007).



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Sujetos de la Educación Primaria. La Psicología y Cultura del Niño en la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

El enriquecimiento teórico que ha tenido lugar en las últimas décadas, gracias a los aportes de las investigaciones sobre el aprendizaje en contexto escolar y de los enfoques culturales del desarrollo subjetivo, ha generado procesos de revisión de la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos. Es desde este enfoque que necesariamente se plantea que en este espacio curricular confluyen cuerpos teóricos que pertenecen a diferentes perspectivas disciplinares. Se busca superar el análisis del sujeto desde el centramiento en miradas evolutivas, para situarse en función de las necesidades de mejores niveles de comprensión acerca del desarrollo y la singular construcción de la subjetividad del niño y del adolescente.

Esta asignatura focalizará su análisis en las diversas perspectivas que hoy contribuyen a comprender los procesos de aprendizaje escolar: el sujeto que aprende, las condiciones de enseñanza que facilitan u obstaculizan los procesos de aprendizaje, el sujeto de aprendizaje escolar como sujeto colectivo.

La integración escolar imperante en la actualidad hace necesario que los futuros docentes tengan conocimiento acerca de algunas alteraciones del desarrollo genéticas, congénitas o diferentes trastornos emocionales que pueden aparecer en la población infantil con la cual trabajarán e investiguen y diseñen estrategias para educación en la diversidad.

El tratamiento conceptual atenderá en todos los casos a las particularidades que asumen los procesos pedagógico-didácticos que se ponen en marcha en las instituciones del nivel desde la perspectiva de los sujetos que aprenden.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la comprensión de las particularidades de los procesos de construcción de conocimiento en el contexto escolar.
- Propiciar la construcción de criterios para la programación y la evaluación de su actividad docente, desde las perspectivas analizadas.
- Posibilitar la reflexión acerca del carácter normativo que suelen tener los discursos y prácticas psicoeducativos en el tratamiento de cuestiones como el desarrollo, la diversidad y el fracaso escolar masivo.

Promover la reflexión acerca de los aportes, alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno a la comprensión de los sujetos de la Educación Primaria en su diversidad, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Sujeto y perspectivas.** Problemas relativos a los procesos de constitución subjetiva en el marco de la complejidad social actual y el desafío que enfrentan las prácticas educativas. Diversidad cultural, problemas ligados al lazo social en la vida contemporánea, procesos identificatorios, la violencia y el fracaso escolar masivo como impacto de procesos culturales o sociales generales sobre la vida escolar.
2. **Sujeto, desarrollo, aprendizaje escolar.** Problemas en torno a un abordaje psicoeducativo de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza. El abordaje psicoanalítico y las particularidades que asume su perspectiva con respecto a los procesos de constitución subjetiva y desarrollo, y en particular en relación con los procesos de conocimiento. El sujeto desde las perspectivas psicoanalítica, genética, cognitiva y contextualista. Usos educativos de estos modelos.
3. **Sujeto y construcción de conocimientos en el contexto escolar.** Las miradas psicoeducativas en el aprendizaje de contenidos escolares específicos. El conocimiento matemático: la apropiación del sistema de numeración. La alfabetización inicial y el proceso de adquisición de la escritura. El problema de las ideas previas y el "cambio conceptual", el aprendizaje de conceptos científicos y la importancia que guardan en la enseñanza de la escuela primaria.
4. **El aprendizaje en contexto. Sujeto y escuela.** Problemas que ilustren algunas de las relaciones existentes entre la lógica de los procesos escolares de organización de los aprendizajes y su incidencia en los procesos subjetivos. El fracaso escolar masivo, las concepciones de "educabilidad" y los procesos escolares, una mirada crítica sobre las perspectivas patológico-individuales. Consecuencias afectivas, psicológicas, educativas y sociales en los sujetos que el sistema y las instituciones tipifican como "fracasados". Los procesos de interacción con relación al aprendizaje y los intercambios discursivos en la clase. Relaciones sujeto-contexto: la diversidad y los procesos de desarrollo.

Problemáticas de la Educación Primaria

FUNDAMENTACIÓN

Este seminario es concebido como una primera aproximación al conjunto de problemáticas específicas que caracterizan la Educación Primaria. Se caracterizará a la escuela como un ámbito socializador, transmisor y recreador de saberes. Se promoverá el análisis de la escuela actual, con sus funciones y propuestas, y al mismo tiempo ofrecerán marcos conceptuales que permitan repensar la escuela y el trabajo que en ella se realiza, teniendo en cuenta las exigencias que le plantea el siglo XXI.

Se abordarán aquellos aspectos que se relacionan con la especificidad de la educación obligatoria en la Argentina, los elementos y problemáticas que intervienen en su definición y las cuestiones críticas que requieren un nuevo enfoque para su tratamiento. Los problemas y temas escogidos afectan tradiciones largamente sedimentadas que merecen



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

ser revisadas y examinadas a la luz de diversas perspectivas teóricas, haciendo posible un abordaje integrado y multidimensional de problemáticas, por definición, complejas. También se redefinen viejas problemáticas en nuevas configuraciones; por ejemplo, la construcción de posiciones autorizadas y los procesos de integración de las diferencias que portan los sujetos que desafían las lógicas tradicionalmente homogeneizadoras de la escuela, las dificultades en el aprendizaje y la evaluación en la Educación Primaria, la repitencia y la deserción.

Desde este espacio, se pretende trabajar marcos conceptuales y metodológicos para comprender e intervenir creativa y colectivamente frente a los conflictos, problemas y necesidades que se generan en la cotidianeidad escolar, propiciando salidas favorables. Esto permitirá a los futuros docentes tomar conciencia que son los adultos los encargados del cuidado, de la formación y de los límites en relación con el crecimiento y el desarrollo de infantes y adolescentes, para construir una posición de autoridad legítima frente al grupo.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la identificación de un problema y las razones de su existencia.
- Propender a la recuperación de experiencias valiosas que desarrollan propuestas de inclusión, integración e igualdad de oportunidades, así como experiencias que abordan la diversidad como un desafío y una potencia y no como una dificultad.
- Crear condiciones para la problematización de la construcción de la convivencia escolar integrando aportes conceptuales que permitan pensar el lugar de la autoridad y de la norma en el orden escolar.
- Generar espacios para el análisis de las influencias de las pautas sociales y los cambios culturales en el trabajo docente.
- Favorecer la construcción de criterios para fundamentar opciones relativas al problema de la responsabilidad compartida y la autonomía personal, así como para las decisiones del docente en el trabajo áulico.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Caracterización de la Educación Primaria.** Principales tradiciones pedagógico-didácticas que caracterizan la educación obligatoria. Procesos de fragmentación y diferenciación interna. Los problemas inherentes a la articulación. La articulación al interior del nivel. La articulación con el Nivel Inicial y el Nivel Medio. Diferentes modelos organizacionales de escuelas en la Ciudad, el país y en otros países. Escuelas integradoras e inclusivas. Escuelas de jornada completa. Escuelas de jornada extendida. Escuelas que promueven el arte como herramienta de inclusión. Escuelas no graduadas: la experiencia brasilera. La educación intercultural bilingüe. La educación bilingüe en el sistema público. La educación en contextos de privación de la libertad. Educación domiciliaria y hospitalaria. Los textos curriculares del nivel. Análisis de la propuesta curricular de la Ciudad. El proyecto curricular institucional.

2. **Viejos y nuevos problemas de la Educación Primaria.** La escuela y los procesos de integración de las diferencias: los desafíos de la integración escolar. Vínculos entre escuela común y escuela especial. El lugar del docente frente a la integración. Herramientas y estrategias de intervención. La escuela en y para la diversidad: la escuela para todos. Formas que adquiere el tratamiento de las diferencias y del diferente en las escuelas. Las diferencias y el diferente como una construcción discursiva que encierra posiciones de poder y dominación. La construcción social e histórica de la diferencia. Parámetro de “normalidad” construido y naturalizado. El problema de la transmisión y la construcción de posiciones autorizadas: la construcción de la convivencia escolar. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. Cómo se pautan y consensuan las normas como parte de una construcción democrática. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela. El fracaso escolar: datos de Argentina y de la jurisdicción. El fracaso en primer grado: interrupción temprana de una trayectoria escolar que recién se inicia. Los grados de aceleración: la experiencia de la ciudad. El aprendizaje y la evaluación en la EP. Alternativas ante la repitencia y la deserción.
3. **La institución escolar y la conformación de equipos de trabajo.** El trabajo colectivo y el proyecto formativo de la institución. Condiciones materiales para su concreción. La organización y la articulación del trabajo en ciclos. Formas institucionales de interacción. Los tiempos y espacios compartidos, la organización de eventos, los actos escolares y encuentros colectivos. La escuela y la relación con las familias, con los miembros de la comunidad y con diversas organizaciones de la sociedad civil. Las redes interinstitucionales.
4. **El maestro y las decisiones en torno de la enseñanza.** Las rutinas escolares. Viejos formatos frente a nuevos sentidos. Tensión entre las formas que asume “lo escolar” y las nuevas configuraciones de docentes recién graduados. El problema de la selección de materiales y propuestas de enseñanza. El lugar del juego en el aprendizaje escolar. Organización y sistematización del trabajo de los alumnos.

Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Normas para la especificación de los tramos curriculares en unidades curriculares

En los planes de estudio, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional estará organizado en unidades curriculares, que se deslindarán de los tramos presentados en el presente Diseño Jurisdiccional. Las unidades curriculares correspondientes a cada tramo tendrán en cuenta obligatoriamente los siguientes criterios:

- Que dichas unidades curriculares respeten los lineamientos generales expresados en las fundamentaciones, finalidades formativas y ejes de contenidos de los bloques respectivos.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

- Que las unidades curriculares desarrollen con mayor nivel de especificación que en los bloques los elementos mencionados, según sea necesario en cada una de ellas.

FUNDAMENTACIÓN

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional está organizado a partir de una secuencia de tres tramos, cada uno integrado por talleres en el instituto formador y por experiencias en diversas instituciones asociadas. La secuencia formativa apunta al trabajo sistemático sobre las prácticas docentes, entendidas como prácticas sociales e históricas impregnadas de sentidos y tradiciones asociadas al trabajo en el aula y en las escuelas, en un contexto determinado. Tal como se esbozó previamente, llegar a ser docente supone no solo aprender a enseñar, sino también aprender las características, los significados y las funciones sociales del trabajo docente.

Este campo promueve una aproximación gradual a los ámbitos de intervención profesional docente y al conjunto de tareas que se desarrollan en él. Cada una de las instancias que lo integran aborda un objeto de estudio con propósitos de enseñanza específicos articulados a una unidad de sentido mayor.

Cabe destacar que la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa implica un proceso con características particulares que se extiende a lo largo de toda la experiencia escolar de los futuros docentes. Esto significa que los estudiantes construyen saberes y representaciones acerca de las prácticas docentes mucho antes de entrar a los institutos de formación docente (IFD).

Como lo demuestran numerosas investigaciones, los docentes puestos en situación laboral reeditan y actualizan aquellos esquemas, modelos y saberes adquiridos en su trayectoria escolar. Por este motivo, es importante ofrecer, principalmente en este campo de formación, oportunidades de trabajar sistemáticamente sobre esos saberes incorporados, con el fin de objetivarlos y contrastarlos críticamente. Asumir una posición crítica apunta, entre otras cosas, a comprender y desentrañar la lógica interna de la construcción de esos saberes.

El trabajo sistemático en la formación de grado y, especialmente, en el campo de las prácticas, sobre las trayectorias escolares de los estudiantes (visibilizando modelos adquiridos, saberes y representaciones, etcétera) y sobre la complejidad del trabajo docente en los contextos singulares en donde la enseñanza se lleva a cabo, contribuye a perfilar en ellos la propia identidad profesional. Al mismo tiempo, se procura la posibilidad de que los estudiantes vayan labrando un "estilo propio" de docente conforme a su personalidad, a sus ideas acerca de la enseñanza y a las representaciones sobre las prácticas docentes que sostiene.

Instituciones y sujetos que intervienen en la formación

El Campo de la Formación en la Práctica Profesional se desarrolla en un entramado institucional, organizativo y conceptual que implica articulaciones entre, al menos, dos instituciones: las escuelas asociadas y los institutos de formación docente (se utiliza el concepto de *escuelas asociadas* para hacer referencia a aquellas instituciones que participan como coformadoras en diferentes instancias de experiencias de campo, con inclusión de experiencias de prácticas de enseñanza que culminan en las residencias).

La extensión de la duración del campo de las prácticas en los Planes de Estudios ha permitido construir, en los IFD, experiencias de gestión de las articulaciones y vínculos necesarios entre instituciones –escuelas, IFD–, puesto que al extender en carga horaria la duración del trayecto, ampliaron las necesidades de articular con más escuelas. La implementación de este campo depende del trabajo conjunto entre instituciones y sujetos diferentes. Las instituciones intervienen desde sus historias, tradiciones y vínculos preestablecidos. Los profesores del instituto y los docentes y directivos de las escuelas participan en la formación de los futuros docentes a partir de posiciones, trayectorias, funciones y responsabilidades diferenciadas, pero compartidas.

El trabajo de los docentes de las escuelas asociadas, que ponen a disposición las aulas para los estudiantes de profesorado, aún hoy sigue constituyendo un trabajo minucioso, por momentos “invisible”, por el que no reciben un reconocimiento material y que se les suma al conjunto de tareas regulares que realizan en las escuelas y en las aulas. Las posiciones de los maestros de grado y de los profesores a cargo de la práctica, si bien pueden aparecer como diferenciadas por pertenecer a ámbitos institucionales diferentes, presentan zonas grises, relacionadas fundamentalmente con el vínculo que se trama con los estudiantes y con las orientaciones, indicaciones y decisiones que se toman en el día a día del trabajo de los estudiantes en las aulas y en las escuelas. Es por ello que la interacción entre instituciones –cada una con sus propuestas educativas– requiere una atención particular a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación, en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos.

Los IFD acopian una larga experiencia en la construcción de vínculos y redes con las escuelas asociadas. A su vez, la experiencia demuestra que cada IFD resuelve de una manera singular y propia las relaciones con las escuelas, los docentes y los directivos.

A continuación, se presenta el desarrollo de los principales componentes del campo, los criterios que se consideraron para su organización, los ejes que constituyen el marco de las prácticas docentes, los propósitos y su caracterización, para luego dar lugar al desarrollo de las unidades curriculares. No obstante, cabe aclarar que se ofrecen orientaciones flexibles, que intentan aportar aspectos comunes y coherentes para el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, sobre los cuales las instituciones imprimirán sus particularidades y articularán sus experiencias.

Componentes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Los conocimientos y saberes específicos de este campo se organizarán en tres grandes grupos:

1. Conocimientos específicos de ser abordados en forma sistemática en los talleres que integran este campo (la cotidianidad de lo escolar, las aulas como



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

configuraciones específicas en donde transcurre la intervención docente, los contextos y su diversidad, las prácticas docentes en tanto prácticas sociales e históricas, los sujetos y las formas de intervenir, etcétera).

2. Instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa y de la etnografía que ofrecen aportes para captar la singularidad de la realidad escolar estudiada.
3. El abordaje de las trayectorias escolares y de la identidad docente a partir de la utilización de las autobiografías escolares, no desde una perspectiva teórica, sino como un dispositivo para explicitar, visibilizar y reflexionar sobre aspectos significativos de la autobiografía escolar de los futuros docentes.

Crterios

Los criterios a tener en cuenta para la organización del campo de la práctica son:

Articulación. El campo de las prácticas tiene la característica de ser un espacio de articulación. En él se articularán instituciones, sujetos, conocimientos, saberes y experiencias provenientes de distintas fuentes:

- a) los otros campos de la formación: formación general y específica;
- b) los conocimientos y saberes específicos del propio campo;
- c) los saberes y experiencias construidos en la trayectoria escolar de los estudiantes; y
- d) las instituciones que participan de la formación.

Esta articulación no se da por sí sola. Es necesario un trabajo sistemático de recuperación de categorías teóricas, problemas, objetos de conocimiento y abordajes metodológicos provenientes de los distintos campos disciplinarios a partir de instancias y dispositivos específicamente diseñados para este fin.

La articulación también se fundamenta en la idea de recuperar una mirada sobre los aspectos de la enseñanza escolar y del trabajo docente que ponga en diálogo diferentes perspectivas: histórica, sociológica, didáctica, filosófica y política. El trabajo sistemático acerca de estas perspectivas permite desnaturalizar la mirada de los estudiantes sobre la escuela y el trabajo docente y ofrecer categorías teóricas que permitan analizar y comprender la historicidad de las prácticas escolares.

La articulación entre instituciones constituye un aspecto distintivo del desarrollo de este campo de la formación. La relación entre instituciones pone a la luz los vínculos entre sujetos con historias, matrices formativas y trayectorias diferentes, tal como se expresó en el apartado anterior. De allí la importancia de gestar una trama de relaciones que abra al diálogo y al trabajo colaborativo que permita generar las condiciones para construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Integración. La integración conceptual al finalizar cada tramo del campo de las prácticas, además de promover la metacognición acerca de lo que se realizó y ampliar los márgenes

de la reflexión, apunta a construir con los estudiantes las síntesis y recapitulaciones que contribuyan a complejizar gradualmente la mirada sobre la cotidianeidad escolar y el trabajo docente. A través de las instancias que integran el campo de las prácticas, se espera que el proceso de aprendizaje de los futuros docentes favorezca también la integración de la teoría y de la práctica. Es decir, se rechaza la idea de que la teoría, una vez incorporada, puede ser “aplicada” por el docente cuando se encuentre en el ámbito escolar. Por el contrario, se requiere una praxis integradora que se nutre de los aportes de las distintas disciplinas y de la didáctica específica que contribuyen a la comprensión de la educación y de la propia práctica profesional.

Gradualidad. La aproximación gradual de los estudiantes al campo de la práctica profesional docente permitirá abordar el conjunto de tareas que en él se desarrollan facilitando el acceso a la identificación de las dimensiones que intervienen en la realidad de las instituciones educativas, particularmente de las escuelas. Para ello, a lo largo de este campo los estudiantes conocerán y comprenderán (a partir de describir, analizar e interpretar realidades escolares, diferentes instituciones, etcétera) para, posteriormente y en forma también gradual, poder actuar desde la intervención en los grupos/grados y en la escuela.

Al mismo tiempo, la organización de la secuencia al interior de este campo está pensada de tal manera que los estudiantes se sientan acompañados en los crecientes desafíos que irán asumiendo. En este sentido, se organizarán en parejas pedagógicas y contarán permanentemente con la tutoría del profesor del taller de la práctica. El trabajo por parejas pedagógicas ha demostrado que contribuye positivamente en la adquisición de confianza, en la posibilidad de contrastar puntos de vista, en la complementariedad necesaria, en el trabajo colaborativo.

Flexibilidad. Este campo enfrenta a los estudiantes a compromisos de trabajo por fuera de la institución formadora. Esta exigencia, en muchos de ellos, requiere permanentes ajustes y reacomodamientos en función de compromisos laborales por ellos asumidos. Al mismo tiempo, este campo requiere de una coordinación entre sujetos e instituciones con el propósito de articular el trabajo de los estudiantes en las escuelas. Con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, el campo de las prácticas que aquí se propone fue pensado de tal modo que puedan tomarse decisiones en contexto que contemplen la diversidad de situaciones con las cuales se enfrentan los profesores al tener que considerar problemáticas específicas de los estudiantes (en el documento *Alternativas especiales para los alumnos que trabajan y no pueden cumplimentar lo establecido en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente*, GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2002, se plantaban propuestas que van en la vía de la flexibilidad de recorridos en el campo de las prácticas docentes); siempre respetando la carga horaria asignada y los tiempos y organizaciones del instituto formador y de las escuelas.

Por otra parte, se aspira a que, tal como sucede habitualmente, las instituciones vayan encontrando las mejores formas de organizar las propuestas de enseñanza, según los propósitos específicos y respetando los acuerdos realizados entre quienes intervienen en los diversos proyectos.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Ejes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

Dos ejes articulan los distintos tramos del Campo de la Formación en la Práctica Profesional: la desnaturalización de la mirada sobre lo escolar y la reflexión sobre las prácticas docentes.

La desnaturalización de la mirada sobre lo escolar

La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la escuela se apoya en la idea de ofrecerle a los futuros docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar los componentes estructurales de las prácticas escolares, convertirlos en objetos de análisis y no solo de intervención con la idea de evitar, en la medida de lo posible, la reproducción de modelos en forma no crítica.

La reflexión sobre las prácticas docentes

Se utilizan múltiples términos para describir los procesos reflexivos de los futuros docentes: reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo. Los términos provienen de distintos marcos teóricos y diversas propuestas formativas. Sin embargo, enfatizan de distintas maneras la práctica reflexiva como eje estructurante, que ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en las prácticas docentes.

Finalidades formativas

- Favorecer la desnaturalización de la mirada sobre la escuela y sobre el trabajo docente.
- Posibilitar la reconstrucción y resignificación de las trayectorias escolares a partir de las autobiografías escolares.
- Generar espacios para el análisis, interpretación y comprensión de las prácticas docentes y la reflexión sobre las mismas, brindando oportunidades para la identificación de la complejidad, multidimensionalidad y marcas del contexto.
- Posibilitar la reflexión sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes.
- Brindar espacios para el diseño, implementación, análisis y reflexión de las propuestas de enseñanza.
- Favorecer el diseño de propuestas educativas integradoras con TIC.
- Ofrecer oportunidades para la comprensión de la multiplicidad de tareas y dimensiones que involucran el trabajo docente en las escuelas.

Aspectos organizativos del campo

Este campo se plantea a lo largo de toda la carrera, a partir de la participación en instancias de talleres en el IFD y en instancias específicamente planificadas de trabajo en las escuelas.

Los contenidos y experiencias formativas vinculados a los aprendizajes de la práctica profesional se desarrollarán a lo largo de toda la carrera en una tarea orientada, en un principio, al tratamiento de algunos contenidos específicos del campo profesional y, progresivamente, a acompañar a los estudiantes en la inserción y el trabajo en las instituciones de Educación Primaria en las que desarrollarán distintas experiencias.

Cada una de las instancias que integran los tres tramos contempla la asistencia a un taller presencial en el IFD, en simultáneo con las experiencias de campo, prácticas de enseñanza y residencia en las escuelas.

La propuesta de enseñanza en cada instancia se define en función de las características que asumen las siguientes variables: tiempo, modalidad de trabajo, objetivos y contenidos a enseñar. Las propuestas de enseñanza a lo largo de los tres tramos retoman, resignifican y complejizan lo que se trabaja en el tramo anterior.

A continuación se presenta la organización del campo en tramos.

Tramo 1. Sujetos y contextos de realización de las prácticas docentes

FUNDAMENTACIÓN

El tramo 1 inaugura la indagación sistemática de las prácticas docentes en contextos variados, con la idea de identificar rasgos comunes y notas distintivas en función de contextos, historias y tradiciones específicas.

Se brindarán a los estudiantes los instrumentos metodológicos necesarios para la construcción de la empiria, a partir de la cual registrar la cotidianidad de lo educativo. Estos instrumentos estarán articulados a un objeto, que se ligue a un propósito de indagación. Las herramientas metodológicas no son un fin en sí mismo, sino un medio al servicio del conocimiento de realidades educativas. Se promueve también el desarrollo sistemático de una actitud investigativa, incorporando la perspectiva y herramientas propias de la etnografía educativa a partir de las cuales interrogar las experiencias de prácticas y avanzar en el diseño de propuestas de enseñanza.

Primer abordaje: “Construir miradas sobre las prácticas docentes” - Experiencias de campo en instituciones educativas

Esta primera instancia, denominada “Construir miradas sobre las prácticas docentes”, marca el inicio del campo de las prácticas, y presentará a los estudiantes el camino que recorrerán a lo largo de todo el campo, anticipando el sentido global, explicitando el propósito formativo otorgado a cada tramo, los criterios y principios que articulan la propuesta de la práctica.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer el acercamiento a la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

- Posibilitar el análisis de dimensiones y aspectos de las instituciones educativas reconociendo las relaciones entre sus actores, con el contexto y la comunidad en la que se inscriben.
- Crear espacios para el análisis y comprensión de las prácticas docentes y su relación con el contexto.
- Brindar posibilidades para el uso de instrumentos de recolección de información.
- Favorecer miradas que problematicen, comprendan e interroguen las prácticas docentes y las prácticas docentes con TIC.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Marco de referencia del campo de las prácticas docentes.** Introducción al marco general de la práctica. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos del diseño. La desnaturalización de la mirada sobre lo educativo como eje del trabajo en los talleres. La construcción de una nueva mirada. La equidistancia y la extranjería.
2. **Perspectivas y enfoques metodológicos.** La perspectiva etnográfica. Instrumentos para mirar realidades educativas incluyendo las instituciones escolares: la observación, la entrevista, la encuesta, análisis de documentos. Observación: momentos del proceso de observación, los diversos registros durante las observaciones, su comunicabilidad y análisis. Entrevistas. Fuentes primarias y secundarias de información. Producción de informes.
3. **El registro de la cotidianidad de las instituciones educativas.** La mirada sobre lo escolar del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Dimensiones que intervienen en la vida institucional. Los emergentes. La escritura de la experiencia.
4. **Las prácticas docentes en contextos institucionales.** Las prácticas docentes: alcances, características, dimensiones. El contexto institucional y social y el proyecto formativo de la escuela. La organización de los tiempos y espacios compartidos: los rituales, las normas, la convivencia. [Vinculado a contenidos de Instituciones educativas.] La integración de TIC en la institución. Análisis de las dinámicas escolares a partir de la inclusión de TIC en la escuela, incluyendo la implementación de modelos 1 a 1).

Segundo abordaje: "Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza" - Experiencias de campo en las aulas

La intención de este abordaje es realizar un trabajo conceptual y reflexivo acerca del aula como una construcción social e histórica. La enseñanza remite al aula como microcosmos del hacer (claro está que sin limitar el trabajo docente a ello).

Este espacio está enfocado a profundizar en el análisis del aula y las relaciones entre lo que sucede en el aula y la institución que la contiene; así como el análisis de la enseñanza preactiva, momento de la anticipación y diseño de la clase; la enseñanza interactiva, que es el momento de desarrollo de las clases observadas, y, por último, la enseñanza

postactiva, que se centra en un análisis y reflexión sobre lo ocurrido en clase y en la fase del diseño.

Por otra parte, la propuesta puede proveer una oportunidad relevante para el trabajo de revisión de las trayectorias, a partir de la autobiografía escolar, así como también, la reflexión y configuración de prácticas pedagógicas mediadas por TIC. El ingreso al mundo del aula actualiza un conjunto de cuestiones relativas con las representaciones construidas sobre el “ser docente”, que será valioso visibilizar en este espacio.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Favorecer la comprensión y análisis del aula a partir de considerar los múltiples factores sociales, culturales y educativos que intervienen.
- Posibilitar el análisis de las relaciones intersubjetivas en el aula y la construcción de lugares sociales diferenciados de maestros y estudiantes.
- Propiciar instancias para el análisis y la reflexión sobre la autobiografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional.
- Propiciar el análisis de programaciones de enseñanza.
- Familiarizar a los estudiantes con el diseño curricular vigente⁵.
- Generar espacios para la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica en el aula y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
- Promover la aproximación a distintos tipos de instituciones educativas con alumnos procedentes de diferentes contextos socioeconómicos

EJES DE CONTENIDOS

- 1. El ámbito de la clase.** El aula como una construcción histórica y social. Determinantes estructurales, rasgos singulares. Dimensiones que intervienen. El aula como el espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimientos. Relación con el conocimiento y significados del contenido escolar. Las prácticas de enseñanza observadas. El docente y el grupo de aprendizaje. Homogeneidad/diversidad. Interacción educativa y relaciones sociales. La tarea del docente como coordinador del grupo clase. El rol docente como guía y mediador en la integración de TIC en el aula. Las relaciones saber/poder en la clase. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase. Los alumnos como grupo social de aprendizaje. Características cognitivas, afectivas y sociales. Intereses, visiones y necesidades. Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. Construcción de lugares diferenciados de docente y alumno.
- 2. El registro de la cotidianidad en las aulas.** La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. La escritura de la experiencia. Identificación de la diversidad en el aula. Ruptura de la monocronía del aula.

⁵ Incluyendo el Anexo Curricular de Educación Digital Nivel Primario.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

3. **El análisis de las decisiones que toma el docente sobre las situaciones de enseñanza.** Marcos que regulan las anticipaciones/decisiones que toma el docente sobre la enseñanza: marco mental e institucional. Criterios para el análisis de programaciones de la enseñanza. Fuentes para la toma de decisiones del docente: los diseños curriculares, los materiales para el desarrollo curricular, los libros de texto escolares, otras fuentes.
4. **El trayecto de formación.** Reconstrucción de experiencias de escolarización: El trayecto de la formación docente. Fases y ámbitos de la formación docente. Autobiografía escolar, formación inicial y socialización profesional. La autobiografía como dispositivo narrativo. La construcción de la identidad docente. Modelos y tradiciones de formación de docentes.

Tramo 2. La intervención docente en contextos reales

FUNDAMENTACIÓN

El propósito de este tramo es que los futuros docentes transiten, en forma gradual, experiencias tutoriadas de intervención docente que permitan articular herramientas para la toma de decisiones en el aula y la reconstrucción de dichas prácticas y su análisis posterior. Para ello, se abordarán las prácticas de enseñanza teniendo en cuenta que estas forman parte de las prácticas docentes. A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje de la enseñanza en situaciones recortadas (secuencias de actividades, proyectos acotados), poniendo énfasis en el análisis y reflexión de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de la integración de la Educación Digital, de la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros (compañeros, profesor de prácticas, profesor de las disciplinas, docentes de las escuelas).

La enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente asume en relación al conocimiento y cómo se comparte, distribuye y construye en el ámbito del aula al interior de una escuela. Se propone, a su vez, entender a la enseñanza como una actividad intencional que encierra diferentes decisiones las cuales pueden adoptar muy variadas formas y modalidades de intervención. Por eso, se parte también de la idea de que la enseñanza, en tanto práctica social, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales de los actores. Ellas se comprenden, entonces, teniendo en cuenta el contexto social e institucional en el cual están insertas.

En el primer tramo se abordaron las dimensiones específicas del aula a partir de un trabajo conceptual y experiencial. En este tramo se recupera el conjunto de dichas dimensiones, así como las construcciones realizadas a partir de la observación de aulas, para pensar la organización y puesta en práctica de la intervención en contextos reales.

El tramo se puede organizar en talleres considerando la intervención pedagógica y su organización en dos áreas curriculares. La secuencia y combinación de áreas queda a criterio de cada institución a partir de la organización prevista por el profesor a cargo de la coordinación de la práctica junto con quien tendrá a cargo los talleres.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Propiciar instancias para el diseño, la implementación, el análisis y la reflexión de propuestas de enseñanza en cada una de las áreas.
- Propiciar la reflexión sobre las estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones TIC, con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital
- Generar instancias para el análisis de las propuestas propias y las del compañero así como su puesta en práctica.
- Promover la construcción colaborativa de los diseños didácticos y de las posteriores reflexiones sobre la práctica en el aula.
- Posibilitar la identificación de la especificidad de la planificación y la intervención en las distintas áreas.
- Favorecer el diálogo entre la autobiografía y las primeras prácticas de enseñanza.

EJES DE CONTENIDOS

1. **Coordinación de actividades.** Actividades planificadas en coordinación con el docente del curso. Co-coordinación con compañeros practicantes. Reflexión en y sobre la experiencia.
2. **Diseño y programación de propuestas de enseñanza en las diferentes áreas (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales).** Diseño de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención en un área, integrando las TIC y favoreciendo el desarrollo de competencias de Educación Digital. Implementación de los diseños y posterior reflexión colaborativa del proceso. Toma de información para adecuar las propuestas a contextos y grupos de alumnos: actividades acotadas, dentro de un proyecto general del docente, y secuencias de clases alrededor de algunos contenidos. Determinación de objetivos, selección de actividades, anticipación de su desarrollo y de intervenciones docentes en el marco del proyecto, adaptados a realidades grupales e individuales concretas.
3. **Análisis de propuestas y de prácticas realizadas.** Análisis de las propuestas de otros compañeros y de las propias producciones. Análisis de algunos aspectos dentro de las propuestas; por ejemplo, organización prevista del espacio, consignas, materiales, selección de recursos digitales, etcétera. Análisis de las primeras prácticas de otros compañeros. Autoevaluación del propio desempeño. Pareja pedagógica.
4. **Relatos de experiencia.** Escritura pedagógica de textos de reconstrucción de las experiencias. Análisis de los mismos. Relación con el registro biográfico.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Tramo 3. La residencia: momento de intervención, reflexión e integración

FUNDAMENTACIÓN

La residencia constituye el período de profundización e integración del recorrido formativo realizado hasta el momento, y coloca al futuro docente, en forma intensiva y sistemática, en los contextos reales en los que se desarrolla el trabajo docente y más próximo al ritmo que adopta el trabajo de dar clases durante un período de tiempo relativamente extenso. En esta instancia, se enfrentan al conjunto de decisiones programadas para la enseñanza y aquellas que emergen de lo inesperado que la situación de práctica presenta en la cotidianeidad de lo escolar.

Hay una intencionalidad de configurar un espacio que favorece la incorporación de los estudiantes a los contextos profesionales reales, de tal modo que puedan experimentar la complejidad del trabajo docente. A su vez, en esta instancia los estudiantes recuperan y ponen en práctica los saberes y conocimientos adquiridos a lo largo de su formación.

La instancia de la residencia se articula con espacios de reflexión que permitan la reconstrucción crítica de la experiencia, individual y colectiva y la generación de espacios para la contención, orientación y construcción colectiva de significados entre estudiantes y docentes.

Por otra parte, a lo largo de la enseñanza en este tramo, si bien hay un foco puesto en la intervención sistemática y continua, resulta relevante poder combinar el trabajo conceptual y el trabajo de intervención mediado por la reflexión y análisis permanente acerca de aquello que se pretende hacer y lo que efectivamente se hace en los contextos singulares.

Esta es una forma de fortalecer los marcos interpretativos de los futuros docentes, acerca de la tarea docente y de los contextos complejos en donde se realiza.

FINALIDADES FORMATIVAS

- Contribuir a la identificación de la instancia de la residencia como una anticipación de la labor conceptual y metodológica del trabajo docente.
- Propiciar la reflexión sobre la identidad docente a partir del impacto en la construcción de la experiencia de la residencia.
- Reflexionar y construir el perfil docente en el contexto de la cultura digital integrada a la escuela, en tanto guía y mediador.
- Generar instancias para la reconceptualización de los procesos de socialización laboral en los contextos institucionales a la luz de la experiencia de la residencia.
- Favorecer el análisis del valor de la reflexión en la formación docente para la toma de decisiones fundamentadas.

EJES DE CONTENIDOS

- 1. Las propuestas de enseñanza.** Toma de información para adecuar las propuestas a contextos y grupos de alumnos. La interacción con el/los docentes responsables del grupo. Devolución y contrastación de la información. Diseño de propuestas de enseñanza en secuencias temporales de mayor extensión e implementación de las mismas. Diseño de propuestas y proyectos de enseñanza integrando las competencias de la Educación Digital. Puesta en marcha, realización y justificación de los ajustes. El sentido de la evaluación, la información que ésta aporta. Análisis y evaluación de las prácticas desarrolladas. Construcción de criterios para el análisis y la evaluación de los trabajos de los alumnos.
- 2. Participación en tareas y/o proyectos institucionales.** Preparación de materiales para algún evento especial. Participación coordinando subgrupos en algunas tareas dentro de la propuesta general, etcétera.
- 3. La construcción de la experiencia de “ser docente”.** El tránsito de la formación desde la perspectiva del residente. Reconstrucción del proceso de formación. Lo subjetivo y lo objetivable. La autobiografía escolar y la construcción de la identidad docente: diálogos con la socialización laboral. Los relatos de experiencia como indicios. La identificación de nudos problemáticos. Reconocimiento de fortalezas. El “ser docente”, en el marco de la cultura digital.
- 4. La profesión docente.** Reflexión sobre la práctica y profesionalidad docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. El trabajo docente en la actualidad: dilemas, conflictos y tensiones.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

ESTRUCTURA DEL DISEÑO CURRICULAR. CARGAS HORARIAS Y FORMATOS CURRICULARES

Campo de la Formación General: unidades curriculares comunes

Unidades curriculares	Horas cátedra	Trabajo autónomo	Horas cátedra semanales	Formato curricular
Pedagogía	96		6 cuatrimestrales (C) / 3 anuales (A)	Asignatura
Psicología Educacional	96		6 C / 3 A	Asignatura
Historia Social y Política de la Educación Argentina	48		3 C	Asignatura
Instituciones Educativas	48		3 C	Asignatura
Filosofía y Educación	48		3 C	Asignatura
Didáctica I	48		3 C	Asignatura
Didáctica II	48		3 C	Asignatura
Trabajo/Profesionalización Docente	48	48	3 C	Seminario / Asignatura
Nuevas Tecnologías	48		3 C	Taller
Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad	96		6 C / 3 A	Asignatura
Educación Sexual Integral	48		3 C	Taller / Asignatura
Trabajo de Campo	48	48	3 C	Trabajo de campo
EDI	96		-	-
<i>Carga horaria total</i>		912		

Campo de la Formación Específica: bloques/unidades curriculares comunes

Bloques curriculares	Horas cátedra	Trabajo autónomo
Enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria	288	
Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria	240	48
Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria	288	
Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria	240	
Unidades Curriculares		
Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Primaria	48	
Sujetos de la Educación Primaria - La Psicología y Cultura del Niño en la Educación Primaria	96	
Problemáticas de la Educación Primaria	48	48
Espacios de Definición Institucional*	488	
<i>Carga horaria total</i>		1.832

* Más allá de las 488 horas cátedra obligatorias, se podrá adicionar hasta 96 horas cátedra optativas, fundamentadas en la necesidad de reflexionar sobre problemáticas vinculadas al contexto o con actualizaciones académicas; dichas horas adicionales deberán estar debidamente justificadas y aprobadas por disposición o resolución del área de su competencia.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Campo de la Formación en la Práctica Profesional: tramos curriculares comunes

Tramos	Horas cátedra	Horas cátedra en instituciones
Tramo 1. Sujetos y contextos de las prácticas docentes	96	60
Tramo 2. Las intervenciones docentes en contextos reales	96	160
Tramo 3. La residencia: momento de intervención, reflexión e integración	96	256
Espacio de definición institucional	392	
<i>Subtotales</i>	680	476
<i>Carga horaria total</i>	1.156	

Diseño Común

Campos	Horas cátedra	Horas reloj	%
Formación General	912	608	23
Formación Específica	1.832	1.221	47
Formación en la Práctica Profesional	1.156	771	30
<i>Total</i>	3.900	2.600	100

11. BIBLIOGRAFÍA

11.1. DOCUMENTOS ELABORADOS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GCBA

Alternativas especiales para los alumnos que trabajan y no pueden cumplimentar lo establecido en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2002.

Anexo Curricular de Educación Digital Nivel Primario. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Incorporación de Tecnologías, Gerencia Operativa de Currículum. 2014.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª reimp., 2012.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, tomo 1, 1ª reimp., 2012.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, tomo 2, 1ª reimp., 2012.

Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones. GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 1ª ed., 2006.

Educación Sexual en la Formación Docente de la Escuela Primaria. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2009.

Educación Sexual Integral. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria. Campo de la Formación General. Formación Docente. Aportes para el Desarrollo Curricular. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2011.

La diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2008.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral en el Nivel Primario. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª reimp., 2011.

Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. GCBA, Ministerio de Educación Dirección General de planeamiento Educativo, Gerencia Operativa de Currículum, 1ª ed., 2012.

Profesorado de Educación Primaria. Anexo de la RM N° 6635/MEGC/2009. GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Trabajo de campo. Avances para su definición y puesta en marcha. GCBA, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2002.

Un currículum en común y diversificado. Para todos los que enseñan y aprenden en la escuela. GCBA, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, Dirección de Currícula y Enseñanza, 1ª ed., 2010.

11. 2. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Alterman, Nora. *La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de textos y prácticas.* Córdoba, FFYH - Universidad de Córdoba, 2008.

Álvarez, A. (comp.). *Psicología y currículum.* Barcelona, Laia, 1989.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas.* Barcelona, Alamex, 1988.

_____. *Entender la didáctica, entender el currículum.* Madrid, Miño y Dávila, 2001.

Angulo, José y N. Blanco (coords.). *Teoría y desarrollo del currículum.* Málaga, Aljibe, 1994.

Antúnez, S. y M. Del Carmen *et al.* *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica.* Barcelona, Graó, 1992.

Barberá Albalat, V. *El proyecto curricular. Educación Secundaria Obligatoria. Normas prácticas.* Madrid, Escuela Española, 1995.

_____. *La planificación de los objetivos en el diseño curricular del centro: Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias.* Madrid, Escuela Española, 1989.

Barnett, R. *Los límites de la competencia*, caps. 2, 5, 9 y 11. Barcelona, Gedisa, 2001.

Batiuk, Verona. *Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio de Educación de la Nación, 1995-2001.* Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, s/f.

Beltrán de Tena, R. *Cómo diseñar la evaluación en el proyecto de centro: diseño curricular base.* Madrid, Escuela Española, 1991.

Bernstein, Basil. "Acerca del currículum", en *Clases, código y control*, tomo II, cap. IV. Madrid, Akal, 1989.

_____. "La construcción social del discurso pedagógico", en *La estructura del discurso pedagógico.* Madrid, Morata, 1993.

_____. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, caps. 2, 3 y 5. Barcelona, El Roure, 1990.

Biddle, B. J.; T. L. Good e I. F. Goodson. *La enseñanza y los profesores I.* Barcelona, Paidós, 2000.

- Blank, W. "Authentic instruction", en W.E. Blank & S.Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world. Tampa, FL: University of South Florida, 1997, pp. 15-21
- Castells, M., *La era de la información: la Sociedad Red*. Madrid, Alianza, 2005.
- Castro, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires, Prometeo / Universidad Nacional de Quilmes, 2004, pp. 98-99.
- Charlot, Bernard. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2006.
- Coll, C. *Psicología y currículum*. Laia, Barcelona, 1987.
- _____, Gimeno Sacristán, J. et al. *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid, Popular, 1988.
- Da Silva, Tomaz Tadeu. "La economía política del currículum oculto", en *Escuela, conocimiento y currículo*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.
- _____. "Cultura y currículum como prácticas de significación", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, N° 1. Barcelona, Pomares Corredor, 2004, pp. 59-76.
- De Alba, A.; E. González Gaudiano; C. Lankshear y M. Peters. *Currículum in the Postmodern Condition*. Nueva York-Berna, Peter Lang, 2000.
- De la Torre, S. et al. *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid, Escuela Española, 1998.
- Del Carmen, Luis Miguel y A. Zabala. *Guía para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias (CIDE), Centro de Publicaciones MEC, 1991.
- _____. *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona/Horsori, 1996.
- Dewey, John. *Democracia y educación*, caps. VIII, IX y XIV. Buenos Aires, Losada, 1967.
- Díaz Barriga, Ángel. *El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires, REI-Aique-IEAS, 1992.
- Díaz Villa, M. *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*, cap. 3. Instituto Colombiano para el Desarrollo y el Fomento de la Educación Superior (ICFES), 2002. Disponible en hydra.icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/p_publica.htm.
- Doll, R. *El mejoramiento del currículum. Toma de decisiones y proceso*. Buenos Aires, El Ateneo, 1968.
- Duek, C. "Infancia, fast food y consumo (o cómo ser niño en el mundo McDonald's)", en Carli, S. (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Dussel, Inés. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media argentina, 1865-1920*. Buenos Aires, CBC-UBA/FLACSO, 1997.
- _____. *Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): Elementos para su análisis. Informe preliminar para el proyecto*



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en la Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires, Ministerios de Educación de la Argentina, Chile y Uruguay/Universidad de Stanford, 2001.

- _____; G. Tiramonti y A. Birgin. "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 1, N° 2. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.
- Elichiry, Nora. *Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional.* Buenos Aires, Noveduc, 2007.
- Elliot, John. "El papel del profesorado en el desarrollo curricular: una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular", en *Volver a pensar la educación*, vol. II. Madrid, Paideia, 1995.
- Elmore, Richard y Sykes, Gary. "Curriculum policy", en Jackson, Philip (ed.), *Handbook of Research on Curriculum.* Nueva York, Macmillan, 1992 (versión en español de Estela Cols y Silvina Feeney, mimeo).
- Escudero, J. M. (coord.). *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria.* Barcelona, ICE Universidad de Barcelona, 1997.
- _____ y González, M. T. *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo.* Humanitas, Barcelona, 1987.
- Estebaranz, A. *Didáctica e innovación curricular.* Sevilla, Publicaciones Universidad de Sevilla, 1994.
- Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano. "Viejos y nuevos planes", en revista *Propuesta Educativa*, año 5, N° 11. Buenos Aires, FLACSO, 1994.
- Fernández Sierra, J. (coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria.* Málaga, Aljibe, 1995.
- Ferreiro, E. "Hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza", conferencia (fragmentos). Dirección General de Capacitación, DGCyE, Provincia de Buenos Aires. La Plata, abril de 2008. Disponible en: <http://bit.ly/RbwqD>.
- Foucault, Michel. "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad.* Madrid, La Piqueta, 1991, p. 128.
- Frigerio, Graciela (comp.); Braslavsky, Cecilia y Entel, Alicia. *Currículum presente.* Ciencia ausente, caps. 1 y 3. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1991.
- Furlán, Alfredo. *Currículum e institución.* Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, vol. 16, México, IMCED, 1996.
- García Fernández, M. D. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Córdoba, Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones, 1998.
- García González, F. *Diseño y desarrollo de unidades didácticas.* Madrid, Escuela Española, 1996.
- García Vidal, J.; G. Carave y M. A. Florencio. *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular.* Madrid, EOS, 1992.

- Gervilla, A. (coord.). *El currículum: fundamentación y modelos. El modelo ecológico*. Málaga, Innovare, 1988.
- Gimeno Sacristán, J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.
- _____. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Anaya, 1981.
- _____ y A. Pérez Gómez (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983.
- _____ y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 1992.
- _____. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1991.
- Goodson, Ivor. "Procesos sociohistóricos de cambio curricular", en Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo, Granica, 2008.
- _____. *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro, 2000.
- _____. *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, cap. 2, 4 y 5. Barcelona, Pomares Corredor, 1995.
- Grundy, Shirly. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1991.
- Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 2006.
- House, Ernest. "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural", en *Revista de Educación* N° 286, 1988.
- Kemmis, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988.
- Kirk, Gordon. *El currículum básico*, cap. 3. Madrid, Paidós-MEC, 1989.
- Kogan, Maurice. "Formas de gobierno y evaluación de los sistemas educativos", en Pereyra, M.; García, J.; Gómez, A.; Beas, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.
- Lauglo, Jon. "Formas de descentralización y sus implicaciones para la educación", en Pereyra, M.; García, J.; Gómez, A.; Beas, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.
- Lawn, Martin y Lean, Barton. "Estudios del currículum: ¿reconceptualización o reconstrucción?", en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1985, pp. 241-250.
- Leonard, Leo y Utz, Robert. *La enseñanza como el desarrollo de competencias*, caps. 4 y 5. Madrid, Anaya, 1974.
- Lévy, P. *Cibercultura, La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, Anthropos, 2007.
- Lévy, P. *La inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Biblioteca Virtual Salud, 2003-2004. Disponible en: <http://bit.ly/6J8HFK>.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

- Lindbland, Sverker. "Posturas ideológicas de los profesores sobre el trabajo de innovación centrado en la escuela", en *Revista de Educación* N° 286, 1988.
- Lundgren, U. *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1992.
- Marcelo García, C. y López Yáñez, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Ariel Educación. Barcelona, Ariel, 1997.
- Martín, E. y Mauri, T. (coords.). *La atención a la diversidad en la educación secundaria. Cuadernos de Formación del Profesorado: educación secundaria*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona, 1996.
- Mauri, T. *El currículum y el centro educativo*. Barcelona, I.C.E./Horsori, 1990 (2ª ed.).
- McKernan, J. *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, Morata, 1999.
- Medina, A. y M. L. Sevillano (coords.). *Didáctica-Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*, vols. I y II. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Nacional a Distancia, 1990.
- Mena Merchán, B. *Didáctica y currículum escolar*. Salamanca, Anthema, 1998.
- Meyer, John. "Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual", en Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo, Granica, 2008.
- Miguel, M., Ripani, M.F. *Lineamientos pedagógicos: Plan Integral de Educación Digital*. Buenos Aires, Ministerio de Educación GCBA, 2011.
- Ministerio de Educación y Ciencia y Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra. 1. Educación Infantil, 2. Educación Primaria, 3. Educación Secundaria Obligatoria. Madrid-Pamplona, Servicio de Publicaciones, 1992 y 1993, (cajas rojas).
- Ministerio de Educación y Ciencia. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Actualizado a abril de 1996 por José Pablo González Durán. Madrid, Centro de Estudios Financieros, 1996.
- Moreno, Juan Manuel. "La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: escenarios para la evolución del currículo", en Benavot, A. y Braslavsky, C. (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa*. Buenos Aires-México-Santiago-Montevideo, Granica, 2008.
- Muzás, D. et al. *Diseño de diversificación curricular en Secundaria*. Madrid, Narcea, 1995.
- Novak, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza, 1982.
- Palamidessi, Mariano y Daniel Feldman. "The Development of Curriculum Thinking in Argentina" (traducción); en Pinar, W. (ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 2003.
- _____ ; Carmen Dodero; Silvina Larripa y Verónica Oelsner. "De los ramos de estudio a las áreas: una primera lectura de las clasificaciones del currículum para la

- escuela primaria común”. Ponencia en el II Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires, 2000.
- Pérez Gómez, A. *Currículum y enseñanza: análisis de componentes*. Málaga, Universidad de Málaga, 1998.
- Pérez Oliva, M. “*El poder tiene miedo de Internet*”, entrevista a Manuel Castells, en diario El País, España, 2008. Disponible en: <http://bit.ly/H36xyw>.
- Pinar, William. “La reconceptualización en los estudios del currículum”, en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal/Universitaria, 1985, pp. 231-240.
- Resnick, L. B. y L. Klopfer. *Currículum y cognición*. Buenos Aires, Aique, 1996.
- Rey, R. y J. M. Santamaría. *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa*. Madrid, Escuela Española, 1992.
- Román, M. y Diez, E. *Currículum y enseñanza: una didáctica centrada en procesos*. Madrid, EOS, 1994.
- Romero, Claudia (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires, Noveduc, 2009.
- Ruiz Ruiz, José Ma. *Teoría del currículum: diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Universitas, 1996.
- Samaja, Juan. *Epistemología de la Salud*. Buenos Aires, Lugar, 2004.
- Sancho, Juana. *Los profesores y el currículum*. Barcelona, Horsori, 1990.
- Schwab, J. *Un lenguaje práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.
- Serrat Sallent, A. *Cómo motivar al profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado, 1996.
- Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*, caps. IX, X, XI, XII y XIV. Madrid, Morata, 1991.
- Swain, T. N. “Os limites discursivos da historia: imposição de sentidos”, en *Estudos Feministas*, vol. 9. Florianópolis, Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*, caps. 14 y 22. Buenos Aires, Troquel, 1974.
- Terigi, Flavia. “*Conceptos para el análisis de políticas curriculares*”, en *Currículum*, cap. 4. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- Torres Santomé, Jurjo. “La planificación de un currículo integrado”, en *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid, Morata, 1994.
- Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Troquel, 1973.
- Van der Akker, J. “Currículum Perspectives: an Introduction”, en Van den Akker, Kuiper y Hameyer (eds.), *Currículum landscape and trends*. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 2003.



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

"2014, Año de las letras argentinas"

Vidal, J. G. *et al.* *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular*. Madrid, EOS, 1992.

Villa, A. (dir.). *Percepción de la reforma educativa*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1998.

Weiler, Hans. "Enfoques comparados en descentralización educativa", en Pereyra, M.; García, J.; Gómez, A. y Beas, M. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.

Young, Michael. *The Curriculum of the future. From the "new sociology of education" to a Critical Theory of Learning*. Reino Unido, Taylor and Francis, 1998.

Zabalza, Miguel Ángel. "Currículo formativo en la universidad", en *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, Narcea, 2006.

_____. "Currículum universitario innovador", en *III Jornada de Formación de Coordinadores*, Universidad Politécnica de Valencia, 2003.

_____. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea, 1997.

Zurbano, J. L. *Proyecto curricular de educación secundaria obligatoria: contenido y dinámica de elaboración, material de consulta, ejemplificaciones*. Madrid, Entinema, 1996.

ANEXO II

NÓMINA DE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE GESTIÓN ESTATAL QUE IMPLEMENTARÁN EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

- Escuela Normal Superior N° 1 “Roque Sáenz Peña”
 - Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”
 - Escuela Normal Superior N° 3 “Bernardino Rivadavia”
 - Escuela Normal Superior N° 3, Anexo Lugano
 - Escuela Normal Superior N° 4 “Estanislao Severo Zeballos”
 - Escuela Normal Superior N° 5 “General Don Martín Miguel de Güemes”
 - Escuela Normal Superior N° 7 “José María Torres”
 - Escuela Normal Superior N° 8 “Julio Argentino Roca”
 - Escuela Normal Superior N° 9 “Domingo Faustino Sarmiento”
 - Escuela Normal Superior N° 10 “Juan Bautista Alberdi”
 - Escuela Normal Superior N° 11 “Ricardo Levene”
 - Instituto de Educación Superior “Juan B. Justo”
-
- **Y TODOS AQUELLOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE GESTIÓN ESTATAL QUE EN EL FUTURO IMPLEMENTEN SUS PLANES INSTITUCIONALES DE ACUERDO CON EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL.**

ANEXO - RESOLUCIÓN N° 2514-MEGC/14**Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires***"2014, Año de las letras argentinas"***ANEXO III****NÓMINA DE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE
DE GESTIÓN PRIVADA QUE IMPLEMENTARÁN
EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL**

- Instituto del Profesorado del Consejo Superior de Educación Católica Septimio Walsh (V-5)
- Instituto Superior del Profesorado Sagrado Corazón (A-29)
- Instituto Nuestra Señora de la Misericordia (A-58)
- Instituto Santa Catalina (A-74)
- Instituto Inmaculada Concepción (A-86)
- Instituto María Auxiliadora (A-95)
- Instituto San Cayetano (A-101)
- Obra Conservación de la Fe N° 5 - Fundación Macnab Bernal (A-238)
- Instituto Santa Ana y San Joaquín (A-252)
- Instituto Nuestra Señora del Buen y Perpetuo Socorro (A-338)
- Instituto Incorporado Saint Jean (A-492)
- Instituto Superior Nuestra Señora de las Nieves (A-587)
- Instituto Superior Marista (A-730)
- Instituto Juan Amós Comenio (A-817)
- Instituto de Educación Superior Toratenu (A-1282)
- Profesorado Calasanz - Instituto de Educación Superior de las Escuelas Pías (A-1496)
- Asociación Maestros Confederados (E/T 36039/11)
- **Y TODOS AQUELLOS INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE DE GESTIÓN PRIVADA QUE EN EL FUTURO IMPLEMENTEN SUS PLANES INSTITUCIONALES DE ACUERDO CON EL PRESENTE DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL.**