



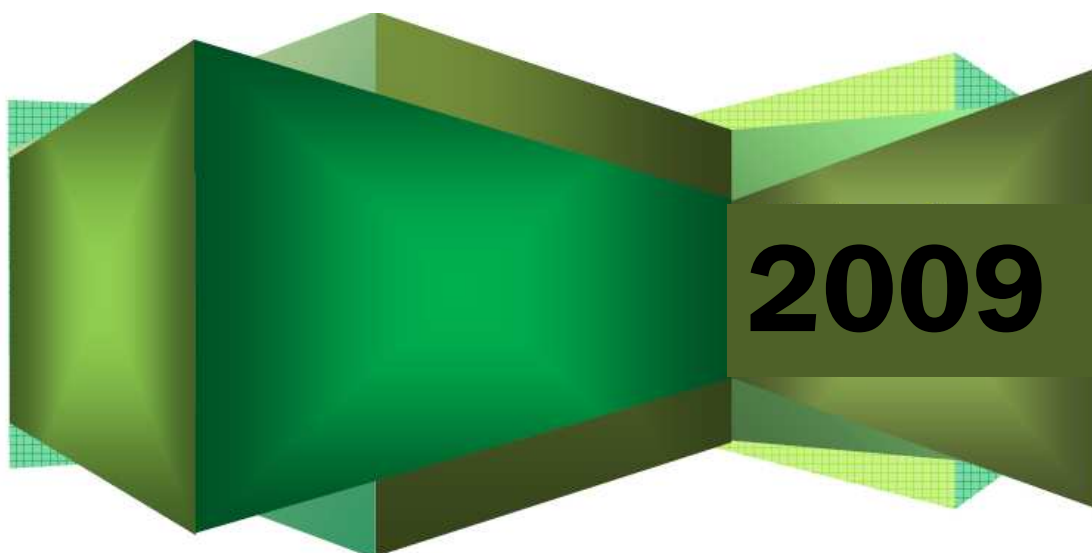
GOBIERNO DE ENTRE RÍOS

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Diseño curricular para la FORMACIÓN DOCENTE Profesorado de Educación Física



AUTORIDADES

Gobernador

Don Sergio Daniel Urribarri

Vicegobernador

Dr. José Eduardo Lauritto

Ministro de Gobierno, Justicia, Educación, Obras y Servicios Públicos

Cr. Adán Humberto Bahl

Presidenta del Consejo General de Educación

Prof. Graciela Yolanda Bar

Vocales del Consejo General De Educación

Prof. Graciela Maciel

Prof. Marta Irazábal

Lic. Soraya Flores

Prof. Susana Cogno

Director de Educación Superior

Prof. Raúl Enrique Piazzentino

Directora de Educación de Gestión Privada

Prof. Inés Patricia Palleiro

Referente Curricular Equipo Técnico Pedagógico
Dirección de Educación Superior

Prof. Mariano Hernán Monzón

Coordinadora del Equipo Provincial de Desarrollo Curricular

Prof. Laura Patricia Lia

Integrantes del Equipo Provincial de Desarrollo Curricular

Prof. Marcelo Abel Cardozo (Educación Física)

Prof. María Laura Quintana (Educación Física)

Prof. Alejandro Richardet (Educación Física)

Prof. Alicia Rosa Cicchitti (Educación Artística: Artes Visuales)

Prof. María de los Ángeles Piedrabuena (Educación Artística: Música)

Prof. Sandra Silvina Curá (Educación Especial)

Prof. Silvia Patricia Medina (Educación Especial)

Prof. Mónica Schimpf (Educación Especial)

Prof. María del Carmen Corona (Campo pedagógico didáctico)

Prof. Mirta Inés Posse (Representante Dirección de Educación de Gestión Privada)

Prof. Esther Araceli Ortiz (Campo pedagógico didáctico)

*Agradecemos
a todos los que hicieron posible la producción
colectiva de este documento, especialmente a
los colegas de los Institutos de Formación Docente, sin cuya
colaboración, disponibilidad y apertura esta escritura no se hubiera concretado.*

Equipo Provincial de Desarrollo Curricular

INDICE GENERAL

| | |
|--|------------|
| Definiciones de Política Educativa Provincial y Nacional. | 9 |
| Marco general | 11 |
| Mirada histórica. Algunos hitos para reconocernos. | 13 |
| La Educación Física como disciplina escolar en el Sistema Educativo argentino. | 15 |
| Mirada sobre la situación actual de la formación docente en la provincia de Entre Ríos. | 16 |
| Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente en Educación Física en la provincia de Entre Ríos. | 19 |
| Detalles de la información consignada en el mapa. | 20 |
| Principios orientadores en la construcción curricular | 21 |
| Propósitos de la Formación Docente Inicial | 23 |
| ¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación? | 25 |
| Apropiación social y pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación | 43 |
| Estructura Curricular | 45 |
| Especificaciones acerca de la Estructura Curricular | 47 |
| Formatos Curriculares | 51 |
| Profesorado de Educación Física. Finalidades y propósitos | 55 |
| Organización curricular | 58 |
| Estructura curricular Cuadros | 59 |
| Carga horaria | 60 |
| Campo de la Formación General | 61 |
| Campo de la Formación Específica | 91 |
| Campo de la Formación en la Práctica Profesional | 133 |
| Correlatividades | 151 |
| Bibliografía | 157 |

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial Reformada¹, en su artículo 11º, enuncia: “*Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio.*”

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos, tales como: Ley de Educación Nacional N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2007-2011, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial, a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto *bien público y derecho personal y social* de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y a promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos, en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación.

¹ Sancionada el 30 de Octubre de 2008 y promulgada el 1º de Noviembre del mismo año

- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

MARCO GENERAL

El currículum es amplio y complejo, tiene un carácter teórico y práctico, comprende instancias de diseño, desarrollo y evaluación.

Si bien en torno al concepto de curriculum existe multiplicidad de debates, producciones y significados, compartimos el planteo de Alicia de Alba, quien sostiene que *“...currículum es la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.(...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones (...)”*²

En el Plan Educativo Provincial 2007- 2011 se ha establecido como Ejes fundamentales, entre otros: “Mejor Educación con Igualdad de Oportunidades”, incorporando para ello, como línea de acción, las transformaciones curriculares e institucionales.

Comprender el curriculum desde esta perspectiva exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de consensuar una propuesta de diseño curricular para la formación docente, un documento que, en el marco de la política educativa provincial y nacional, permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

En este diseño curricular se pretende superar la fragmentación del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; y construir una propuesta común que reconozca las diferencias y otorgue flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Implica, además, un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, construido a partir de acuerdos en relación a propósitos, selección y organización de unidades curriculares, contenidos, marco teórico orientador, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los profesorados de Música.

² Alba, A de. *Curriculum, crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, Editores, 1995.

Se entiende que el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los Institutos de Formación Docente, ya que son el ámbito donde se materializa el curriculum. Esto significó habilitar la participación con fuerte carácter deliberativo, tomar decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicita detalladamente contenidos, proyectos o situaciones particulares, sino que, de alguna manera, contenga a todos.

Este cambio curricular se concibe como una hipótesis de trabajo, como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Debe ser fruto del consenso, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones de los responsables políticos, a nivel nacional y provincial.

Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas, y las hemos tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades sustentables y un conocimiento construido socialmente para fundar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos.

En esta propuesta curricular se recuperan dos aspectos centrales:

- Mirada histórica y algunos hitos para reconocernos.
- Mirada sobre la situación actual de la formación docente en Educación Física.

Mirada histórica. Algunos hitos para reconocernos

Pensar la Formación del Profesor de Educación Física a partir del vínculo con el pasado posibilita, poder reinterpretar el presente, reconociendo la constitución de nosotros mismos desde una trayectoria histórica, a fin de comprender la vigencia de ciertos rasgos propios del trabajo docente.

C. Davini, al hacer referencia a los modelos de docente plantea pensarlos como "...tradiciones, es decir, como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (...) más allá del momento histórico que, como matriz de origen, las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones".³

Pensar la historia de las prácticas de la Educación Física, investigar la constitución de algunos segmentos en el transcurso del tiempo, es un trabajo genealógico. Este concepto nietzscheano-foucaultiano sostiene la idea de que no hay comienzos absolutos; en todo caso, existen emergencias de algunas cuestiones u objetos. Ello deja al descubierto que toda historia es una perspectiva, un punto de vista, un dispositivo puesto en marcha para producir cierto régimen de verdad.

Cuando hablamos de Educación Física, estamos pensando el cuerpo y, en este sentido, "pensar el cuerpo es pensar el mundo."⁴

Las representaciones sociales asignan al cuerpo una posición determinada en el seno del simbolismo general de una sociedad. Ahora bien, ¿qué es lo que hace del cuerpo tema privilegiado de prácticas, discursos e imaginarios en las sociedades modernas?

A lo largo de la historia, como dice Raúl García⁵ se utilizaron diferentes técnicas corporales, por distintos poderes, con la finalidad de dominar a los individuos y a las poblaciones.

³ Davini, C. *La formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1995

⁴ Le Breton, D. "Itinerarios del cuerpo" Seminario-Doctorado Facultad de Filosofía y Humanidades. UBA 20 al 30 de abril 2009

⁵ Cf. García, R. "Micropolíticas del cuerpo. De la conquista de América a la última dictadura militar". Bs. As. Editorial Biblos. 2000

En los intersticios de las grandes estrategias políticas se conformaron y se conforman las micropolíticas corporales como acontecimiento que siempre se está actualizando de modo inédito, pero que insiste en el tiempo. El cuerpo es considerado como campo de batalla donde se disputaron – y aún se disputan - guerras menores.

La llegada de los colonizadores a América, instala en el llamado nuevo continente, entre otras cosas, una cosmovisión inédita acerca de las conductas corporales: el concepto del cuerpo como elemento utilitario, como mecanismo insertado en los medios de producción, y comienza por la conquista de sus cuerpos. Los rituales de las culturas originarias requieren una reeducación, ya sea evangelización, colonización, domesticación, acorde a los modernos valores foráneos que desembarcan en el Nuevo Mundo; y, por ende, la creación de renovadas disciplinas corporales sustentadas en ingeniosos o macabros dispositivos de sometimiento. Renovadas porque a la vez que el mismo cuerpo va hallando grietas, hendiduras, líneas de fuga en la trama, los dispositivos caducan, van quedando obsoletos.

Estas micropolíticas corporales no comenzaron con la conquista, pero con ellas las cosas cambiaron radicalmente en nuestro continente. Los españoles trajeron de Europa algunas prácticas corporales, que eran en sí mismas, concepciones del mundo.

La idea de modernidad va ligada, desde una perspectiva antropológica, a la idea de civilización. Esto parte de una oposición que nos constituye subjetivamente hasta nuestros días, que es una diferencia entre una cultura que se autodenomina civilización y el resto de las mismas consideradas en un lugar de inferioridad, respecto de esa única cultura que es la blanca europea.

La ruptura del sujeto con los otros, con el cosmos, consigo mismo (poseer un cuerpo más que ser su cuerpo), instala un sentido diferente con respecto a la concepción de cuerpo.

En sus orígenes, el disciplinamiento toma como objeto al cuerpo individual y se despliega hasta ocupar el cuerpo social, esto implica un saber sobre las posibilidades y los límites de ese cuerpo, saber que da poder a unos sobre otros. Se puede decir que el control social se logra a través de este control sobre los cuerpos. El panoptismo, en sentido foucaultiano, es la disciplina socialmente generalizada.

Cuando el cuerpo social se rompe, produce una crisis en la sociedad y esto genera cambios. Por ejemplo las desapariciones forzadas en Argentina, los atentados, las guerras, el hambre, la exclusión. En este caso, la identidad aparece como exclusión y la otredad como extrañeza que debe ser reprimida, constituyendo una memoria corporal inconsciente.

Por el momento pareciera tratarse del devenir de las tecnologías micropolíticas corporales. A través de los medios de comunicación se da una colonización cultural y social donde se impone un modelo de sujeto, de cuerpo. Esta ideología, que intenta dominar el mundo, va creando un modelo de cuerpo a merced del mercado. El consumo del cuerpo termina consumiendo al mismo, es el cuerpo consumido.

La Educación Física como disciplina escolar en el Sistema Educativo argentino.

Analizar el recorrido histórico en cuanto al lugar del cuerpo en la escuela, identificando las distintas corrientes pedagógicas y epistemológicas que lo fueron constituyendo y, de acuerdo a los diferentes momentos socio- históricos, es trasladarnos a fines del siglo XVIII. El advenimiento de los estados nacionales surge con la necesidad de formar ciudadanos. Con ese objetivo se crean los sistemas educativos que son más bien de orden “intelectualista” por lo que confieren mayor prestigio pedagógico a las habilidades académicas tales como lengua, matemática, ciencias, etc. Están fuertemente influidos por un imaginario dualista que le da al cuerpo el lugar de herramienta al servicio del psiquismo que necesita ser trabajado en función de facilitar los aprendizajes intelectuales.

La escuela le ha conferido al cuerpo el papel del principal dispositivo disciplinador en el aprendizaje del rol del alumno y del rol del docente. En nuestro país, a principio del siglo XX, la Educación Física escolar se entendía como práctica disciplinante destinada a la homogenización de la ciudadanía en función de un proyecto de patria por la heterogeneidad resultante de los movimientos migratorios. Esto se tradujo en una Educación Física de corte higienista limitada a una visión naturalista del cuerpo humano.

Más tarde, ya en la posguerra vendrían los años del auge deportivista. En estos años se dio un crecimiento del deporte como fenómeno de masas y como configurador

de nuevas identidades nacionales. Pero, lejos de percibir al deporte como un contenido de la Educación Física y aprovechar su potencialidad educativa, en tanto práctica capaz de provocar aprendizajes necesarios para el desarrollo corporal, orgánico, expresivo, motriz y también de suscitar valoración y reflexión, se convirtió a la Educación Física escolar en reproductora de las contradicciones sociales que el deporte de competencia portaba, tales como existencia de jerarquías a temprana edad, ámbito de discriminación, exclusión en lugar de inclusión, exigencias físicas y psicológicas desmedidas.

En los años 80, irrumpe en algunos casos la psicomotricidad y la expresión corporal, contribuyendo a la ruptura de la concepción dualista del sujeto al enfatizar la totalidad presente en el comportamiento psicomotriz. Estas corrientes son críticas de la Educación Física escolar centrada en el rendimiento deportivo, en la biomecánica, etc.

Actualmente, todas las corrientes antes mencionadas se manifiestan de diferentes maneras y en diversos grados, generalmente, entrecruzándose pero, en los paradigmas que rigen las prácticas en este campo curricular, todavía está ausente la escucha corporal, es decir la comunicación desde el cuerpo y desde su interior.

Conociendo la trayectoria que ha seguido la Educación Física escolar es imprescindible concebirla hoy (...) como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.⁶

Mirada sobre la situación actual de la formación docente en Educación Física

La Ley Provincial de Educación, enumera, entre sus fines y objetivos: *“Desarrollar aptitudes, capacidades y competencias formativas, humanísticas, expresivas y creativas mediante la educación científica, tecnológica y artística,*

⁶ INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física.* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, 2008, p.8.

*educación física y ambiental*⁷ (...); *Coordinar acciones con organizaciones e instituciones deportivas y culturales para integrar la educación formal con la no formal*⁸, *y... asegurar una formación intelectual, corporal y motriz que favorezca el desarrollo intelectual, la práctica de hábitos de vida saludable, la prevención de las adicciones, la formación integral de una sexualidad responsable y la integración reflexiva en los contextos socioculturales que habitan.*⁹

A partir de la conjunción entre, el modo de entender la tarea docente y el ser profesor/a de Educación Física desde una perspectiva disciplinar centrada en escuchar y escucharse la corporeidad, esta propuesta de formación plantea la educación en movimiento a partir de prácticas creativas y renovadas, que valoren la importancia del lugar del cuerpo en la construcción de identidades individuales y sociales de los sujetos, en el siglo XXI.

Por ésto, en la actualidad, pensamos la formación docente del profesor de Educación Física como trayecto formativo que habilita al estudiante a desempeñarse educativamente, con sentido político y cultural en diferentes contextos, a través de la apropiación de conocimientos vinculados con los saberes acerca del cuerpo y el movimiento, y la internalización de experiencias de análisis que posibiliten la reconstrucción de sentidos en cuanto a la corporeidad, implícita en todo aprendizaje, desde su propio sentir y pensar, inserto en una sociedad y una cultura.

⁷ Argentina. Ley 9890. *Ley de Educación Provincial*. Entre Ríos, Art. 13, inc. j. 2008

⁸ *Op cit.* Art. 13 inc. r

⁹ *Op. cit.* Art 13, inc. s

Ubicación geográfica de los Institutos de Formación Docente de Educación Física, en la Provincia de Entre Ríos.



Estatales ●
Privados ■

Detalle de la información consignada en el mapa

La provincia cuenta con cuatro Institutos de Formación Docente con carreras de Profesorado de Educación Física (dos de Gestión Estatal y dos de Gestión Privada)

| Departamento | Localidad | Institutos | Gestión | | Total |
|--------------|-------------|---|----------|----------|----------|
| | | | Estatal | Privada | |
| Concordia | Concordia | Instituto Superior de Especialidades de la Educación Física. I.S.E.E.F | 1 | --- | 1 |
| La Paz | Santa Elena | Instituto de Educación Superior Santa Elena. I.E.S.S.E | 1 | --- | 1 |
| Paraná | Paraná | Instituto del Profesorado de Educación Física D-171. I.P.E.F | --- | 1 | 1 |
| Villaguay | Villaguay | Instituto Superior de Educación Artística. D- 137 I.S.E.A | --- | 1 | 1 |
| Totales | ----- | ----- | 2 | 2 | 4 |

PRINCIPIOS ORIENTADORES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR.

¿Qué entendemos por Formación Docente?

“Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de “cerrar” o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en término de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.”

Diker G – Terigi F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente? ¿quiénes nos formamos para formar?, ¿quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué? ¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como trayectoria de formación, recorridos que ponen en juego sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Implica también, reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, que posibilite la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas pedagógicas y sociales, a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Pensar la formación docente es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el curriculum, las prácticas pedagógicas en las escuelas, la comunidad y la vida.

Pensar la formación docente es visualizar la escuela, no como un elemento *reproductor de la comunidad en general, sino como uno de los mecanismos en la generación y consolidación de la comunidad en particular, el pueblo, el barrio. La escuela ya no se inserta en la comunidad, sino que la crea y la recrea, constituyéndose, por tanto en un elemento esencial de la reconstrucción de la ciudadanía*¹⁰.

Tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, se hace necesaria la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias estas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

En acuerdo con esta propuesta, la Constitución de la Provincia de Entre Ríos aprobada su reforma en el año 2008, en su Art. 267, expresa el compromiso del Estado frente a la formación docente, diciendo: *“La educación es confiada a docentes titulados. El Estado asegura el respeto a la labor del maestro y la formación docente de grado, y se obliga a brindarles perfeccionamiento gratuito, permanente y en servicio. El docente ejerce su profesión sobre la base de la responsabilidad, el respeto a la libertad de cátedra y de enseñanza, en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por el Consejo General de Educación.”*

También nuestra Ley de Educación Provincial N° 9890, sancionada en diciembre del año 2008, contiene un Título específico que establece los fines y objetivos, funciones de las instituciones de Formación Docente y responsabilidades del

¹⁰ Cfr. Frigerio G. y Diker G. *Educar: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, del estante editorial, 2008.

Consejo General de Educación¹¹. El Plan Educativo Provincial incluye entre sus ejes y líneas de acción, la profesionalización docente como cuestión estratégica¹².

Si bien la pensamos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, y posibiliten la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se asume que los docentes son profesionales intelectuales y de la cultura, que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica. Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que fortalecer la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.¹³

Propósitos de la Formación Docente Inicial

El Estado entrerriano proclama, entre sus fines y objetivos, *“garantizar una formación docente inicial de calidad y continúa, con capacitación y perfeccionamiento permanente...”*¹⁴

Como las prácticas docentes son procesos complejos y multidimensionales, construcciones históricas, sociales, epistemológicas y políticas, la formación docente inicial se asume como un trayecto formativo que habilita a los estudiantes para:

¹¹ Argentina. Ley 9890. *Ley de Educación. Provincial*. Entre Ríos, *op.cit.* Título IV

¹² Consejo General de Educación (CGE) *Educación de calidad para todos y todas*. Plan Educativo Provincial 2007-2011, Eje N° 4, Entre Ríos.

¹³ *Cfr.* Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria*. Entre Ríos, 2008, p. 25.

¹⁴ *Ley de Educación Provincial* Entre Ríos, *op cit* , Capítulo II, Art 13, inciso I.

- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socio-educativas situadas y superadoras.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socio-cultural, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Construir saberes sobre la praxis docente en diferentes espacios educativos, desde una perspectiva socio-antropológica, crítica y prospectiva.
- Comprender a los sujetos de la educación en sus dimensiones subjetivas, cognitivas, antropológicas, socio-culturales, históricas, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Entender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos sociales en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y medioambientales.
- Desarrollar propuestas pedagógicas que vinculen a los sujetos con el deseo, la confianza y posibilidades de aprender, con el conocimiento en su complejidad, con los derechos y la sensibilidad estética.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Integrar equipos de trabajo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias con otros: estudiantes, pares, docentes, profesionales, familias, constituyendo redes institucionales e interinstitucionales.
- Concebirse como protagonistas en la construcción de un proyecto ético-político a través de la educación, interrogándose acerca de la finalidad del trabajo docente.
- Ser partícipes de los movimientos ideológicos, culturales y populares en la vida política y social de la provincia, el país y Latinoamérica.¹⁵

¹⁵ Cf. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria*. Op. cit. pp. 26-27

¿Qué categorías dan sentido al proceso de formación?

SUJETO

“El sujeto no es la sumatoria de capacidades o propiedades constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto solo advierte como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y nosotros mismos (...)”

D. Najmanovich

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo.

Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos y praxis que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault¹⁶, *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos.*

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir; algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es *exterior*, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje, elabora una relación reflexiva sobre sí mismo.

Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, y no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es.*¹⁷

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de educación y formación, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Como expresa Larrosa, *la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos*

¹⁶ Foucault, M. *El sujeto y el poder* en: Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Fundación de Cultura Universitaria, Revista N° 12 Montevideo, 1996.

¹⁷ Larrosa, J., *Escuela, Poder y Subjetivación*, Barcelona, La Piqueta, 1995.

que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad¹⁸.

Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su *transmisión*¹⁹.²⁰

CONOCIMIENTO

“(...) Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia (...)”

E. Wolovelsky

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles.

El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista.

Los conceptos de *conjetura* de Popper, y de *paradigma* de Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*.

La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo

¹⁸ Larrosa, J. *op cit*.

¹⁹ *Transmisión, se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.*

²⁰ Cfr. CGE. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria, op.cit*, pp 29-30

interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas.

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia, el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de regímenes de verdad en que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Diferentes disciplinas se han dedicado a estudiar problemas similares vinculados con los sistemas no-lineales, la irreversibilidad, el desorden.

Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.²¹

²¹ Consejo General de Educación *op cit.* pp. 30-31

CULTURA

“Me preocupaba una única palabra... cultura”

Raymond Williams

La cultura es “(...) *el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas*”.²²

Es una producción colectiva, a partir de la cual se forjan las identidades sociales. Ella “ (...) *abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social.*”²³ El sujeto desarrolla su vida en interacción con otros, vive en sociedad y en ella se construye la cultura. Para comprender los procesos culturales es necesario abarcarlos en su compleja y heterogénea red de interrelaciones.

Sin embargo, la cultura no sólo tiene un aspecto social sino también un aspecto individual. Sobre la base de la socialización, la cultura permite desde lo individual que el colectivo cambie y viceversa, la misma se comprende dinámica, imbricada, en continua redefinición. Los sujetos se diferencian del colectivo, cuestionan, relativizan, valoran y accionan.

La concepción evolucionista marcó fuertemente la tendencia de superioridad de determinados pueblos que inhabilitaron los aspectos sociales y culturales más significativos de aquellos considerados primitivos, incivilizados o bárbaros, justificando la idea de que hay pueblos más evolucionados culturalmente que otros.

En el siglo XX, el enfoque estructuralista de Lévi Strauss, entre otros, ha aportado nociones de carácter más plural y vinculante a esta comprensión.

La legitimación de las diferencias culturales y la idea de *hibridación* (Canclini, 1990) son consideraciones que se tornan necesarias en la aceptación del otro tal y como es, según su historicidad, su lugar, sus modos en un mundo hiperconectado como el actual, los categorías *sincretismo, transculturación, creolización* (Canclini, 1990) *pueblos originarios* habilitan una visión latinoamericana de los procesos culturales y su conformación en nuestro continente, con la pretensión de renovar la mirada frente a los determinismos tradicionales.

²² García Canclini N. (1989): *Políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo. p.25.

²³ García Canclini N. (2004): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa. p.34.

Reconocer las asimetrías, propiciar la crítica reflexiva, sin pensar en absolutos, ni en teorías únicas, será aportar a la construcción de la idea de cultura, sus diversos modos y medios de manifestarse.

La Constitución Provincial establece que *“la cultura es un derecho fundamental. El Estado impulsa las siguientes acciones, entre otras: la promoción, protección y difusión del folclore, las artesanías y demás manifestaciones; el reconocimiento a la identidad y respeto a la diversidad cultural, la convivencia, la tolerancia y la inclusión social, estimulando el intercambio desde una perspectiva latinoamericana; la protección preservación y divulgación de los bienes culturales, el patrimonio tangible e intangible, histórico, artístico, arqueológico, arquitectónico y paisajístico; la aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación para la producción cultural...”*²⁴

En la misma se *“... reconoce la preexistencia étnica y cultural de sus pueblos originarios. Asegura el respeto a su identidad, la recuperación y conservación de su patrimonio y herencia cultural...”*²⁵

ARTE

“Lo esencial es invisible a los ojos”

Antoine Saint – Exupéry

Las diferentes problemáticas que comprende el arte conduce a concebirlo dentro del paradigma de la complejidad, entendiendo que *“la complejidad es el desafío, no la respuesta”*²⁶ y que el arte es *enigma*²⁷, incertidumbre, pregunta.

Esta perspectiva permite considerar al fenómeno arte como una praxis. Las características son de apertura y amplitud. Apertura en cuanto a que conviven diversas teorías, estructuras y sistemas y el sentido de amplitud es dado a partir del continuo cambio, del impulso que se proyecta y se define en el tiempo, haciendo al arte dinámico e inacabado.

²⁴ Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Reforma 2008. Art 26

²⁵ Op. Cit. Art. 33

²⁶ Morin, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 2005. p.143.

²⁷ Adorno, T. *Teoría estética*, Bs. As., Orbis, 1993

Se puede considerar al arte como **conocimiento** en tanto búsqueda y construcción; y como **lenguaje** porque se presenta como una de las condiciones de la *vida humana*²⁸.

El arte, así comprendido, origina la definición del fenómeno artístico como la posibilidad comunicacional en donde interactúan artista, obra y espectador. Múltiples factores sociales, históricos, culturales, políticos, otros, revelan significados particulares que conforman la construcción de la existencia propia y social.

Identificar el arte como conocimiento y lenguaje, será pertinente determinar su dimensión pedagógica y los propósitos que dentro de ella tiene la enseñanza y el aprendizaje artístico.

*“...el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. (...) aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. (...) a estos tres aspectos del aprendizaje artístico se los puede denominar aspectos productivos, crítico y cultural”*²⁹

Es importante señalar que este aprendizaje no sólo involucra al estudiante sino también al docente, es parte del proceso artístico la indagación, el descubrimiento y la aceptación para la construcción subjetiva.

La expresión como posibilidad de resiliencia y la sociabilización en tanto comunicación, direccionan a reflexionar la *educación como arte* (Diker y Frigerio, 2007), donde cada actor contribuye a crear el andamiaje socio-cultural a partir del cual se establecen las condiciones de vida del sujeto.

Nuestra Ley de Educación Provincial tiene como objetivo *“Garantizar el derecho a una educación artística integral, para desarrollar capacidades interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas”*³⁰. Además, revaloriza la Educación Artística incluyéndola como *modalidad*, en su Art.59° y especificando sus características y objetivos en el Capítulo XI.

²⁸ Zatonyi, M. *Una estética del arte y el diseño de imagen y sonido*. Bs. As, Kliczkowski Publisher, 1992.

²⁹ Eisner, W. E. *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós, 1995. p.59.

³⁰ *Ley de Educación Provincial. op. cit.* Capítulo II. Art 13, inc. t

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.”

P. Freire

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *“Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal”³¹.*

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica. En la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

La enseñanza es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *“en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...) desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible”³².*

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

³¹ INFD, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Cap III: La docencia y su formación. P 7

³² CGE, *Diseño curricular para la formación docente de Educación Primaria*. Op cit. p.31

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del alumno que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los alumnos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la exploración e investigación, instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *“pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida...”*³³

La enseñanza es transmisión, y se orienta a resignificar, interpelar: *“pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo”*³⁴.

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

*“La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular...”*³⁵.

³³ Litwin E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, 2008

³⁴ Cornu, L. “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” en Frigerio G. y Diker .G. (Comps). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.

³⁵ Quiroga A. *Matrices de aprendizaje, Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1992.

La educación - en tanto enseñar y aprender- es un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Así lo establece la Ley de Educación Nacional, la recientemente sancionada Constitución Provincial Reformada (Art 11º) y nuestra Ley de Educación Provincial (Art.1º)

Quién aprende, como dice Meirieu, requiere de “*condiciones de seguridad para atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*”.³⁶.

Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.

El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.

Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.

La evaluación es más que un problema técnico, tiene implícita una opción ética y política, por ende su carácter democrático y participativo es lo que la transforma en educativa.

La evaluación requiere de un proceso democrático en el cual los sujetos, docentes y estudiantes, se sientan parte de la institución, cuenten con condiciones materiales y pedagógicas y puedan desarrollar su autonomía a partir del reconocimiento.

La evaluación educativa proporciona información a docentes y a estudiantes, sobre las características de los aprendizajes; produce conocimiento para la comprensión y valoración de los procesos educativos y sus resultados, para emitir juicios de valor y tomar decisiones para mejorar las prácticas de enseñanza.

La evaluación no sólo proporciona información sino que permite desplegar diferentes estrategias de enseñanza. Además posibilita acreditar, certificar la presencia de los conocimientos previstos en el diseño curricular al interior de las distintas unidades curriculares: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos.³⁷

³⁶ Meirieu P. *Frankenstein educador*. Barcelona, Barcelona Editorial, 1998

³⁷ Cfr. Consejo General de Educación. *Diseños curriculares...op.cit*, pp. 32-34

ESCUELA

"(...) pensar la enseñanza escolar como política d transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte d la filiación."

G. Diker

La escuela es una organización socialmente construida, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona.

Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La Ley de Educación Provincial establece sus funciones y atribuciones, complementando el Título VI, con los derechos y obligaciones de los docentes, de los alumnos, los padres y el personal no docente, todos integrantes de la comunidad educativa.³⁸

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan, la disparidad de intereses; su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo. El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica

³⁸ Cfr Ley de Educación Provincial. Entre Ríos, op.cit Título VI, Cap. I al V- Art 122 a 139

pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.³⁹

La Ley de Educación Provincial considera, en su Art. 44º, que los Centros de Educación Física *“constituyen instituciones educativas de Nivel Secundario, con actividades específicas, que brindan respuestas a requerimientos específicos, y representan una significativa importancia para el cumplimiento del derecho educativo a la igualdad e inclusión educativa.”*⁴⁰

DISCAPACIDAD

“El que mira toma una decisión... ¿Cómo mirar lo que no conocemos?”

C. Skliar

Muchos son los términos que se usan de manera indistinta haciendo referencia a discapacidad, por ejemplo, minusvalía, retraso, incapacidad y otros.

El optar por alguno de ellos está muy relacionado con un momento histórico, social, cultural y político y también, por nuestras propias representaciones sobre todo aquello y aquel que no es igual a nosotros, y que, de alguna manera, necesitamos darle nombre.

Si volvemos la mirada hacia atrás, la discapacidad era considerada por la medicina como un enigma, no se podía explicar el por qué de su existencia. Esto lleva a que la sociedad “condene al encierro”⁴¹ a aquellos que la poseían, tornándose peligrosos y endemoniados.

En su intento por dar explicaciones, las ciencias médicas, comienzan a pensar en la cura a través de la rehabilitación desde diferentes métodos.

Hasta ese momento podemos decir que la discapacidad era vista como algo que no sabemos que es, pero que se apodera del cuerpo y de la mente. Medicina y Psiquiatría preocupadas por ganar una batalla.

³⁹ Cfr. Consejo General de Educación. Diseños Curriculares, *op cit.*, p.p. 31-32

⁴⁰ *Ley de Educación Provincial*. Entre Ríos, *op. cit* Art 44º

⁴¹ Encierro en manicomios, cotolengos, prisiones y orfanatos.

Hasta el momento eran escasos y aislados los intentos de ocuparse de estas personas por parte de otras ciencias o disciplinas. Podemos nombrar al fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) como creador de la enseñanza para sordomudos y del método oral; a Louis Braille (1806-1852) quien construye el sistema de lectoescritura para ciegos que hoy lleva su nombre. Y algunos nombres de defensores de la pedagogía nueva como Montessori y Decroly que contribuyen a pensar en la necesidad una pedagogía terapéutica. Es decir considerar la rehabilitación desde otro lugar, ya no desde lo médico y biológico, sino desde lo educativo y pedagógico.

Distintos acontecimientos mundiales, tales como: Declaración Universal de Los Derechos Humanos (1948) Naciones Unidas, Declaración de los derechos del niño (1959) e Informe Warnock (1978)⁴², permiten correr la mirada y dejar de ver la discapacidad como enfermedad que no se cura, para pasar a preocuparse y ocuparse de las posibilidades educativas, es entonces que se comienza a hablar de necesidades educativas especiales (NEE).

Hasta el momento la discapacidad fue nombrada por otros, por la Medicina, la sociedad; eligiendo nombres que tenían que ver con remarcar una falencia o falta, nombres que quizás quisieron ocultar, hasta que ellos los discapacitados eligieron y decidieron cómo ser llamados.

Es así que, a partir del 3 de mayo de 2008 entra en vigencia en nuestro país lo dispuesto por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En ella participaron personas con distintas discapacidades y de diferentes países, quienes decidieron ser llamados o nombrados personas con discapacidad.

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”⁴³.

Nuestra Ley de Educación Provincial asume, como uno de sus objetivos:
“...brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita

⁴² Warnock, M. Report of the Committee of Inquiry into the Education of the Handicapped Children and Young People Her Majesty's Stationery Office. Londres, 1978.

⁴³ Organización de las Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Artículo 1. 2008.

*el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración*⁴⁴.

Establece, además, al igual que la Ley de Educación Nacional, la Educación Especial como *modalidad* (art. 59º), y define sus características y objetivos en el cap. IX. Todo ello es ponderado en la Ley Provincial de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Adolescentes y la Familia N° 9861 sancionada en el año 2008.

DIVERSIDAD

“El hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto un mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad, “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad”.”

Skliar C. y Telléz M.

Desde hace algunos años, el discurso de la *diversidad* se ha tornado una constante y se ha ido transformando en un eje que *atraviesa* todo discurso en educación, pero, ¿cuáles son las ideas que nos orientan a pensar en la diversidad como un aspecto necesario de *atender* en las escuelas? ¿Se puede *atender* a la diversidad?

Atender a la diversidad desde el lenguaje reformista, supone una relación de des-igualdad, de dis-paridad que amerita ser tenida en cuenta a la hora de pensar lo educativo, implica reconocer que hay otro con particularidades que ha de aportar a la singularidad del sujeto, pero, ¿quién es el otro? ¿Qué o quién habilita para reconocerlo o no? ¿Por qué habrá que atenderlo?

Para comenzar a deconstruir esta afirmación en principio es necesario volver a mirar la diversidad, volver a tensionar afirmaciones naturalizadas. Desde una mirada simplicista de la diversidad, este concepto permitía nombrar lo diferente. Carlos Skliar en *“Conmover la educación”* nos invita a pensar la diversidad como categoría que nos permite sostener un *nosotros* y no un *ellos*; y *nosotros mismos* y no un *los otros*⁴⁵.

⁴⁴ Ley de Educación Provincial. Entre Ríos, *op. cit.* Capítulo II, Art 13, inc. ñ

⁴⁵ Skliar, C. y Tellez, M. *Conmover la educación*. Bs.As. Noveduc, 2008, p.109

Poner en discusión lo diverso, supone desde esta mirada, reconocer la *otredad*, la *alteridad*” en tanto característica ineludible del ser humano. Siguiendo a Derrida, “*pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni mas ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención del otro (pero sin confundirlo con el lenguaje reformista de “atención a la diversidad”), de la bienvenida, de la acogida*”.⁴⁶

Esta hospitalidad es sin condición, es decir, posibilitándole al otro que irrumpa como tal en nuestras vidas, en nuestras experiencias, en nuestro curriculum escolar. Reconocer al otro, reconocer lo diverso, entonces implica una nueva forma de establecer un vínculo que no obtura, que no coarta, que no limita, sino que permite y contribuye al acto de recibir al otro más allá de la capacidad del yo.

INCLUSIÓN

“Arte de educar: educar a cualquiera; que cualquiera sea cada uno”.

C Skliar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “...una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje...”⁴⁷

Incluir lleva implícito una relación que remite a espacialidad, a un “entre” y a un “dentro”. Por lo tanto la inclusión se podría caracterizar por las relaciones establecidas *entre* sujetos *dentro* de un espacio. Pero, ¿nos referimos solo al espacio material – geográfico? O ¿podemos imaginar un espacio simbólico que se cargará de significado en tanto y en cuanto quienes lo habiten se sientan parte de él; sientan conexión o amistad; puedan estar juntos? Al decir de Carlos Skliar “*la distancia mínima entre un*

⁴⁶ Derrida, J. *Adiós a Emmanuel Levinas*, Madrid, Editorial Trotta, 1998, p.44

⁴⁷ UNESCO (2005) citado en Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. 2009, p.18

*cuerpo, y otro cuerpo es estar juntos. No se puede violentar otro cuerpo, ese es el límite*⁴⁸. La inclusión es el estar del otro en mis representaciones.

Cuando hablamos de inclusión no deberíamos preocuparnos tanto por encontrar acciones o estrategias que la favorezcan, o por tener una actitud inclusora; sino más bien lograr simplemente sentirnos parte, sentir que podemos aceptar al otro tal cual es, sin querer cambiarlo, asimilarlo, compensarlo o igualarlo. Se trata de aceptar las diferencias, no en el sentido de igualarlas, ni compensarlas; sino entender al otro desde la alteridad. Aceptar al otro desde una dimensión política, epistemológica, ética y pedagógica, desde esta última dimensión implica pensar en un currículum que favorezca la igualdad de oportunidades, es decir plantear “el criterio de justicia curricular como disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo”⁴⁹.

La **inclusión** tiene en nuestra provincia, sustento político. En varios artículos de la Ley de Educación Provincial se establece como derecho en todos los sectores, priorizando a la población en situación de vulnerabilidad educativa. La misma, incluye un capítulo específico sobre las políticas de promoción de la igualdad y equidad educativa⁵⁰

Ella constituye, también, un principio básico del Plan Educativo Provincial 2007-2011, allí se asume, entre sus fines y objetivos, el de “*garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, en condiciones de equidad y sin ningún tipo de discriminación social, cultural, religiosa, opción política, condición personal o de género.*”⁵¹

⁴⁸ Jornada Escuela, Infancia. Diversidad (Paraná 8 de junio de 2009) Conferencia del Dr. Carlos Skliar: *La obsesión de lo diferente.*

⁴⁹ Connell R. *Escuelas y justicia curricular.* Madrid, Morata, 2006. p. 69

⁵⁰ *cf Ley de Educación Provincial Entre Ríos, op. cit.* Título VII

⁵¹ Plan Educativo Provincial 2007 -2011. Fines y objetivos, inciso d).

CORPOREIDAD-MOTRICIDAD

“El silencio de la corporeidad es abrumador, gritan los ruidos de las pelotas picando, bullicio y exclamación de juegos, estrépitos de carreras, alborotos de ritmos, estampidas de partidas, estruendos de llegadas, agitación de actividades y ecos de ejercicios. Sonidos estridentes (...) que no permiten un escucha corporal”.

Alicia Grasso

Ante tanta preponderancia de la palabra en la escuela, el cuerpo busca su lugar en ella, en la comunidad y en el mundo.

Considerar al sujeto desde una perspectiva integral, es romper con la dicotomía tradicional cuerpo-mente para entenderlo como unidad cambiante y continua.

Todo es cuerpo: conocimiento, sensaciones, emociones, deseos, actitudes, biografía, valores, imagen, características que forman el conjunto de condiciones del proceso de construcción de identidad.

Analizar los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales, es conectarnos con el mundo a través del cuerpo.

“En la medida que el cuerpo no es reconocido como un fenómeno diferente de la vida orgánica y es tomado como algo dado, se corre del currículo. Así, queda sin definir un campo de observables como la gestualidad, la actitud corporal, las praxis constructivas, la mirada, la escucha...”⁵²

Se trata de dejar que la corporeidad exprese, aceptando que el cuerpo no es sólo organismo, y comprender que tiene valor significativo en la medida que comunica y expresa lo que siente.

Preguntarnos qué dice el cuerpo cuando habla el idioma de los gestos, de las actitudes, de los sentimientos, es pensar si estamos sensibles y atentos para captar los rasgos subjetivos de los sujetos y qué hacemos con lo que captamos. Muchas veces en estas concepciones no cuestionadas ni actualizadas se construye una subjetividad en la que *el silencio de la corporeidad es abrumador*.

⁵² Calmels, D.: *El cuerpo es el mensaje*. Mesa redonda: “El cuerpo y la escuela”, en revista *Novedades Educativas*. N° 124, Buenos Aires, .2001

La corporeidad se constituye a partir del modo en que los cuerpos son percibidos y vivenciados. En este sentido, la Educación Física, a través de las diferentes prácticas corporales y motrices, al poner en juego la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto desde el pensar, el hacer, el sentir, el querer y el comunicar, posibilitará que el *yo corporal* adquiera un lugar más estructurante y en la construcción de la subjetividad.

Esta concepción del cuerpo y de la motricidad implica brindar oportunidades de aprendizaje a los sujetos, desde la propia disponibilidad corporal y motriz. La separación realizada entre los conceptos de corporeidad y motricidad, sólo tiene una intención analítica y de conceptualización para aportar a la comprensión. El ser humano no actúa fragmentadamente y por esta razón se propone una Educación Física que lo considere en su totalidad y complejidad.⁵³

Las acciones motrices pueden estudiarse independientemente de los sujetos que las realizan, o bien analizarse teniendo en cuenta que uno de ellos tiene una manera particular de manifestarse motrizmente como consecuencia de su historia y características personales. La conducta motriz es la convergencia de las acciones motrices personales y es específica de cada uno. Esto establece la diferencia entre acción motriz y conducta motriz. Requiere no dejar de lado los datos observables y objetivo de comportamientos motores sino, y sobre todo, considerar los rasgos subjetivos de la persona en acción: su percepción, toma de decisiones, su afectividad.

En una escuela donde la palabra desplazó a la mirada y lo intelectual a la sensibilidad, es necesario fortalecer la posibilidad de ver y sentir con el otro, deconstruir los modos en que la biografía escolar condiciona la corporeidad del sujeto-docente, comprender que las mismas condicionan la relación educativa, el trabajo en los espacios escolares y la comunicación de saberes. Pensar los condicionamientos internos y externos que atraviesan las subjetividades donde el cuerpo es el borde, requiere comenzar por poder sentir lo que otros están sintiendo, a partir de lo que cada cuerpo está significando y comunicando.

⁵³ INFD, Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física, Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p.16.

APROPIACIÓN SOCIAL Y PEDAGÓGICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Los nuevos escenarios que enmarcan hoy a la educación y en especial a los espacios de formación docente, están signados por el protagonismo de las tecnologías de la comunicación y la información. Consideramos que esta afirmación ya está lo suficientemente fundamentada ante el impacto social, cultural, político y comunicacional de éstas en la sociedad.

“...los nuevos modos de comunicación inauguran formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos”. (Huerco J., 1996).

Los cambios producidos son profundos, y especialmente importantes en lo vinculado a los modos de transmisión y aprendizaje de prácticas y representaciones sociales, pero se han dado en forma vertiginosa y desigual, desafiando y debilitando a las estructuras educativas que se consolidaron en otros contextos históricos, lo que hace necesaria una revisión de las formas organizativas, comunicativas y pedagógicas de estas instituciones. La explosión de la información requiere nuevas estrategias constructivas entre los que producen y aquellos que se apropian del conocimiento. (García Guadilla, 1994) (...)

El sociólogo Manuel Castells expresa que es posible caracterizar este proceso como revolucionario, en tanto comparte con las revoluciones tecnológicas precedentes dos aspectos fundamentales: la capacidad de penetración de las transformaciones tecnológicas en distintos campos y dominios de la actividad humana y el hecho de que las nuevas tecnologías se orientan no solo hacia la obtención de nuevos productos, sino fundamentalmente, hacia nuevos procesos de producción. La característica más sobresaliente es el papel protagónico que adquieren la información y el conocimiento: se desarrollan nuevos saberes en torno a la ellos y especialmente a su procesamiento. (...)

En nuestro contexto aun hoy siguen los intentos de insertar las TICs como algo anexo, algo externo, que esta afuera y tiene que “entrar” en el ámbito educativo, sin dar cuenta de su protagonismo en las transformaciones vinculadas a la construcción, procesamiento y transmisión de la información y el conocimiento y por lo tanto en el contexto social, cultural y político en el nos toca actuar. Las propuestas educativas deben asumir las nuevas formas de vinculación con la información y el conocimiento

que nos permiten estas tecnologías. En el marco de las profundas transformaciones en los procesos de construcción, procesamiento y transmisión del conocimiento se conforma la Sociedad de la Información y el Conocimiento, denominación propuesta para esta organización de la sociedad basada en el conocimiento como factor fundamental de productividad, poder y participación. (...)

Las nuevas propuestas curriculares tendrán que garantizar el acceso a las tecnologías de la comunicación y la información, así como la formación necesaria para su utilización desde un lugar activo, posicionando a los sujetos como productores y procesadores de información y conocimiento y no como meros receptores. (...)

... estamos ante el desafío de (...) alcanzar una real apropiación pedagógica y social de las tecnologías de la comunicación y la información como alternativas de inclusión social, de constitución de nuevos espacios y sujetos sociales, de asumir su protagonismo como formas culturales constitutivas de esta época.

Por lo antes expuesto es una necesidad y nuestra prioridad formular nuevas propuestas curriculares que concreten políticas educativas claras y definitivamente comprometidas con la igualdad de oportunidades y de acceso al conocimiento.

Extraído de: *Documento Orientador: Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las nuevas propuestas curriculares*. Prof. Gabriela Bergomás.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Especificaciones acerca de la estructura curricular

Para organizar la estructura curricular se ha tenido en cuenta:⁵⁴

- Definiciones de la Ley Nacional de Educación y de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial aprobados por Resolución CFE N° 24/07 y 74/08, CFE.
- Modificaciones en el reconocimiento académico del campo disciplinar en el nivel internacional y nacional.
- Cambios epistemológicos en el sustento de la disciplina que requieren una consideración curricular distinta, presente en algunas experiencias formativas puntuales en instituciones de formación superior en el país y en el extranjero, particularmente América Latina.
- Prospectiva del campo de aplicación del conocimiento que indica variaciones en los escenarios futuros de actuación de los profesionales egresados de la carrera, atendiendo a las necesidades e intereses sociales y culturales.
- Definición de Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el área de Educación Física e implementación de diseños curriculares de la asignatura Educación Física en los diferentes niveles y modalidades de los sistemas educativos jurisdiccionales con modificaciones sustanciales en los enfoques disciplinar y didáctico.
- Coexistencia de diversos planes de estudios que dificulta la movilidad de los estudiantes entre instituciones y jurisdicciones.
- Cambios en la organización institucional que requieren ajustes en temas de gestión y desarrollo curricular.
- Procesos de articulación entre las diferentes Direcciones de Nivel y modalidades del Sistema Educativo Provincial.
- Diseños Curriculares de la Formación Docente de la Educación Inicial y Educación Primaria de la Pcia. de Entre Ríos, aprob. Res.N° 5420/08 y 3425/09,CGE.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial, CGE, 2008
- Lineamientos Curriculares para la Educación Primaria, CGE, 2009
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular. Ciclo Básico Común*. 2008.

⁵⁴ Cfr. INFD, Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Física, Ministerio de Educación de la Nación, 2008, Cap.2

- Documentos para la *Re-significación de la Escuela Secundaria* Entrerriana, 2008-2009. CGE
- Historia de la formación docente en Entre Ríos. Plan de estudios, Profesorado Educación Física. Resolución 0055/05; Decreto N° 1631/01 MGJ y Res. 2304/09.
- Aportes de los Equipos Institucionales de Desarrollo Curricular, estudiantes y escuelas asociadas a los Institutos de Formación Docente que participaron en los diferentes encuentros regionales.

El desafío es construir un diseño curricular democrático, abierto y flexible, legitimado por la participación de los diferentes sujetos que en él intervienen.

De acuerdo a lo establecido en la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, el diseño está organizado en tres campos de conocimiento⁵⁵:

Campo de la Formación General: representa el marco y el andamiaje necesario para la construcción de los saberes de los otros dos campos curriculares y, en particular, de las prácticas docentes. (...) *el currículum para la formación del profesorado tiene esta importante finalidad: apoyar la construcción del juicio para la acción, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares (...) En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser problematizados a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos*⁵⁶.

Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general constituyen la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad, y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Campo de la Formación Específica: la preparación conceptual y epistemológica constituye un requisito previo y necesario para la construcción de las intervenciones pedagógico-didácticas en las prácticas de Educación Física. Este campo aporta los conocimientos específicos que el docente debe saber, para saber

⁵⁵ Los *campos* no aluden a espacios con fronteras delimitadas, o cerradas en sí mismas, sino que se piensan como estructuras que se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.

⁵⁶ INFD, Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. *Op cit*, pp 30-31

enseñar. Constituye un aspecto crucial de la carrera, y, junto con las experiencias formativas de los otros campos, posibilita la formación integral de los estudiantes.

A partir de la identificación de estos **campos de conocimiento** surgen **ejes organizadores del campo de la formación específica**. Son temáticas abarcativas que atraviesan las disciplinas de los diferentes campos, se articulan entre sí y otorgan el sentido en torno al cual se organizan los **contenidos** de las diferentes **unidades curriculares**.

Los ejes organizadores del campo de la formación específica son:

- I- Los sujetos del aprendizaje.
- II- Teoría, Epistemología y perspectiva socio-histórica de la Educación Física.
- III- Los contenidos de la Educación Física y su enseñanza
- IV- La didáctica de la Educación Física.
- V- La organización institucional.

Campo de la formación en la Práctica Profesional: Un aspecto de relevancia a considerar consiste en que el campo de la formación en la práctica *“constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales”*⁵⁷.

⁵⁷ INFD, Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial, *op cit* art. 54

FORMATOS CURRICULARES

Acerca de las unidades curriculares:

Son instancias curriculares que adoptan distintas modalidades pedagógicas que forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes. Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, presentan diversos formatos:

Asignaturas

En ellas se organizan los "...marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación"⁵⁸. Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

Seminarios

Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria.

Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.

La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.

Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.

Talleres

El espacio de aula-taller, como dispositivo metodológico y como complementariedad didáctica, abre el juego al análisis en el espacio colectivo que propicia el debate intersubjetivo y plural, indispensable para continuar con el proceso de objetivación del sujeto objetivante. Se involucra así al alumno en el análisis de su

⁵⁸ INFD Lineamientos Curriculares nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. 2007, p. 23

propia experiencia, con una actitud investigativa hacia la problematización, desde el campo de la “lectura, la escucha y la mirada” potenciando desafíos cognitivos.

Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.

Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.

Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...⁵⁹

El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes y del tipo de actividades que se desarrollan.

Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo.

Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes.⁶⁰

Talleres- instancias- de integración interdisciplinarios

La organización del diseño curricular en dimensiones y ejes pretende generar condiciones para la realización de talleres de integración interdisciplinaria, a partir de la selección de temas, problemas, que definan los equipos docentes en los institutos de formación.

Estos talleres podrán tener una frecuencia mensual o bimestral en función de las propuestas pedagógicas y sus emergentes.

Se considera que no existe posibilidad de exigir a los futuros docentes el diseño de propuestas pedagógico didácticas desde una perspectiva globalizadora, si desde la propia formación no se ofrecen este tipo de experiencias.

⁵⁹ Landreani N. (1996). *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes*. Cuaderno de capacitación docente nº 1 Año 1. Nº 1. UNER.

⁶⁰ Landreani N., *Ibidem*.

Trabajos de Campo

Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados para los cuales se cuenta con el acompañamiento de un profesor/tutor. Permiten la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales y el estudio de situaciones, así como el desarrollo de capacidades para la producción de conocimientos en contextos específicos. Como tales, estas unidades curriculares operan como confluencia de los aprendizajes asimilados en las materias y su reconceptualización, a la luz de las dimensiones de la práctica social y educativa concreta, como ámbitos desde los cuales se recogen problemas para trabajar en los seminarios y como espacios en los que las producciones de los talleres se someten a prueba y análisis.

Unidades curriculares opcionales

Estas unidades curriculares ofrecen al estudiante poner en práctica su capacidad de elección dentro de una variedad de opciones, permitiendo que los estudiantes direccionen su formación dentro de sus intereses particulares.

Por otra parte es necesario referirse a los ejes de contenidos que se enmarcan dentro de cada unidad curricular. Es conveniente comprenderlos como ideas orientadoras, entendiendo su abordaje en forma no obligatorio, secuenciado, ni progresivo; posibilitando así que cada docente realice su propio recorte didáctico-pedagógico, atendiendo a la situación del instituto, a las características de los diferentes grupos y a la articulación de todo el diseño curricular, estructurando el curriculum de modo *espiralado*. (Bruner 1972).

UNIDADES CURRICULARES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

Este diseño establece un 6,6 % de la carga horaria total para el desarrollo de Unidades Curriculares de Definición Institucional en el Profesorado de Educación Física.

Estas unidades permiten delinear recorridos formativos opcionales. La elección y distribución de las mismas podrán ser discutidas y acordadas al interior de cada institución educativa, garantizando la articulación con las unidades curriculares y el porcentaje establecido para cada campo de formación.

Profesorado de Educación Física

Título que se otorga: Profesor/a de Educación Física.

Duración: 4 años.

La carrera se organiza en torno a tres campos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Cada campo contiene unidades curriculares con diferentes formatos.

Competencia:

La Ley de Educación Provincial establece que *“las instituciones de Formación Docente, otorgarán títulos y certificaciones académicas que habilitarán para el ejercicio de la docencia, en función de la reglamentación establecida por el Ministerio de Educación de la Nación y los acuerdos del Consejo Federal de Educación para que los mismos posean validez nacional”*⁶¹.

El/la Profesor/a de Educación Física tiene competencia para diseñar, desarrollar, acompañar, orientar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje para la Educación Física, en los siguientes niveles y modalidades del Sistema Educativo: Educación Artística, Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Especial y Centros de Educación Física (CEF) de la provincia, dependientes de la Dirección de Educación Secundaria y de la Coordinación de Educación Física del Consejo General de Educación. También habilita para el trabajo docente en instituciones de Educación no formal.

Finalidades y Propósitos⁶²

El planteo de las finalidades y propósitos de la formación en el área debe partir de una mirada sobre los sujetos en los contextos sociohistóricos y culturales en que se desarrollan y, específicamente, del análisis de la relación de esos sujetos con los saberes corporales y ludomotrices disponibles en la cultura de lo corporal tal como se manifiesta en dichos contextos.

⁶¹ Ley de Educación Provincial. Entre Ríos, 2008, *op.cit.* Art. 115°

⁶² Cfr. INFD. Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. *Op cit*, 2008, p.24

La formación docente en Educación Física tendrá en cuenta los diversos ámbitos en que pueden desempeñar su trabajo, a fin de formar docentes reflexivos, intelectuales, críticos, autónomos y transformadores de la sociedad, fortaleciendo su conciencia emancipatoria.

En un campo como el de la Educación Física, en el que con frecuencia prevalecieron prácticas disciplinadoras y elitistas, instaladas en el positivismo pedagógico y considerando exclusivamente al docente en su papel como mediador coercitivo, moralizador y normalizador, es muy importante poner el acento en la reflexión, la autonomía y el compromiso ético político.

La presencia de esas prácticas, que en algunos casos continúan en la actualidad, requiere cambios profundos, que comiencen por propiciar la autonomía de los sujetos en formación y la reflexión crítica sobre dichas prácticas pedagógicas.

A partir de allí, el Instituto Nacional de Formación Docente propone:

- Garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico necesario para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje de los distintos niveles y modalidades del sistema escolar y en otros ámbitos institucionales.
- Favorecer la apropiación de los diseños curriculares vigentes de los diferentes niveles y modalidades educativas, y su implementación reflexiva y crítica.
- Propiciar la resignificación del sentido educativo de las prácticas corporales y motrices representadas por el juego, el deporte, la gimnasia, las actividades motrices expresivas, en distintos ambientes y contextos.
- Promover la apropiación de saberes científicos que sustentan la actuación docente en el área.
- Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares.
- Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos de la Educación Física, integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico relacionado con las actividades corporales y motrices.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad para concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para atender a la diversidad, asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los sujetos y en la comprensión de los valores propios de cada comunidad y sector social.
- Propiciar el aprendizaje motor en la formación docente para comprender las dificultades en la ejecución motriz como insumo para la enseñanza de diferentes contenidos.

- Enriquecer la concepción de evaluación, calificación y acreditación de unidades curriculares basada en el rendimiento motor cuantitativo, con otra que garantice el conocimiento necesario para enseñar en el sistema escolar y en otros ámbitos.
- Favorecer la capacidad para tomar decisiones sobre la organización de tiempos, espacios, equipos y agrupamientos, en el ambiente del gimnasio, el campo de deportes u otros espacios, para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
- Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada
 - Propiciar la toma de conciencia de la influencia de los diferentes contextos y situaciones de vida en el aprendizaje de los alumnos.
 - Promover la formación para la organización y la investigación.
 - Favorecer el trabajo colectivo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
 - Propiciar la reflexión acerca de la problemática de género relacionada con las prácticas corporales y motrices.

Organización curricular

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

- **Primer Año:** Filosofía, Pedagogía, Oralidad, Lectura y Escritura, Corporeidad, Juego y Lenguajes, Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- **Segundo Año:** Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana, Didáctica General, Psicología Educativa.
- **Tercer Año:** Sociología de la Educación, Historia de la Educación Argentina, Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía.
- **Cuarto Año:** Instituciones Educativas.

CAMPO DE LA FORMACION ESPECÍFICA

- **Primer Año:** Biología Humana, Prácticas Gimnásticas y Expresivas I, Prácticas Ludomotrices, Prácticas Acuáticas, Prácticas Corporales y Motrices en el medio natural, Taller Integrador Interdisciplinario I.
- **Segundo Año:** Prácticas Gimnásticas y Expresivas II, Sujetos de la Educación en Diferentes Contextos, Niveles y Modalidades, Didáctica de la Educación Física I, Prácticas Deportivas I, Recreación y Tiempo Libre, Taller Integrador Interdisciplinario II.
- **Tercer Año:** Biomotricidad, Prácticas Gimnásticas y Expresivas III, Prácticas Deportivas II, Didáctica de la Educación Física II.
- **Cuarto Año:** Prácticas Corporales y Motrices Específicas, Problemáticas contemporáneas y Educación Física, Epistemología y Perspectiva Socio-Histórica de la Educación Física, Didáctica del Entrenamiento

**Educación Sexual: unidad curricular de acreditación obligatoria, que el estudiante opta el momento de la carrera en que lo cursa, a partir de Segundo Año

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

- **Primer año: Práctica Docente I-** (Seminario-Taller). La práctica docente como práctica social. Intervenciones de reconocimiento en las instituciones/ organizaciones.
- **Segundo año: Práctica Docente II-** (Seminario- Taller). La práctica docente y la identidad pedagógica de los distintos niveles y modalidades. Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas.
- **Tercer año: Práctica Docente III- Residencia Pedagógica I** (Seminario-Taller). Diseño e implementación de propuestas pedagógico- didácticas para diferentes contextos educativos, niveles y modalidades.
- **Cuarto año: Práctica Docente IV- Residencia Pedagógica II** (Seminario-Taller). Proyecto pedagógico integrador.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA - Estructura Curricular

| 1er. Año | | | 2do. Año | | | 3er. Año | | | 4to. Año | | |
|--|-----------|-------------|--|-----------|-------------|--|-----------|-------------|--|-----------|-------------|
| U. C. | Hs | Form | U. C. | Hs | Form | U. C. | Hs | Form | U. C. | Hs | Form |
| Campo de la Formación General | | | | | | | | | | | |
| Filosofía | 3 | Asig. | Didáctica General | 3 | Asig. | Sociología de la Educación | 3 | Asig. | Instituciones Educativas | 4 | Sem. Taller |
| Pedagogía | 3 | Asig. | Psicología Educacional | 3 | Asig. | Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía | 3 | Asig. | | | |
| Oralidad, Lectura y Escritura | 3 | Taller | Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana | 2 | Asig. | Historia de la Educación Argentina | 3 | Asig. | | | |
| Corporeidad, Juego y Lenguajes | 4 | Taller | | | | | | | | | |
| Tecnologías de la Inf. y la Comunicación. | 2 | Taller | | | | | | | | | |
| Total hs | 15 | | Total hs | 8 | | Total hs | 9 | | Total hs | 4 | |
| Campo de la Formación Específica | | | | | | | | | | | |
| Biología Humana | 3 | Asig. | | | | Biotricidad | 3 | Asig. | | | |
| Prácticas Gimnásticas y Expresivas I | 3 | Sem. Taller | Prácticas Gimnásticas y Expresivas II | 4 | Taller | Prácticas Gimnásticas y Expresivas III | 4 | Taller | Práct. Corp. y Motrices Específicas | 4 | Sem. Taller |
| Prácticas corporales y motrices en el medio natural. | 3 | Taller | Recreación y Tiempo libre | 4 | Sem. Taller | | | | | | |
| Prácticas Ludomotrices | 4 | Taller | Prácticas Deportivas I | 10 | Asig. | Prácticas Deportivas II | 12 | Asig. | Didáctica del Entrenamiento. | 3 | Taller |
| Prácticas Acuáticas | 4 | Asig. | Sujetos de la Educación en diferentes contextos, niveles y modalidades | 4 | Sem | | | | Problemáticas Contemporáneas y Educación Física | 3 | Sem. Taller |
| | | | Didáctica de la Educación Física I | 3 | Sem. Taller | Didáctica de la Educación Física II | 3 | Sem. Taller | Epistem.y Perspectiva Socio-Histórica de la Educación Física | 3 | Sem. |
| Taller Integrador Interdisciplinario | 1 | Sem. Taller | Taller Integrador Interdisciplinario | 1 | Sem. Taller | | | | Educación Sexual ⁶³ | 2 | Sem. Taller |
| Total hs | 18 | | Total hs | 26 | | Total hs | 22 | | Total hs | 13 | |
| Campo de la la Formación en la Práctica Profesional | | | | | | | | | | | |
| Práctica docente I | 4 | Sem. Taller | Práctica docente II | 4 | Sem. Taller | Práctica Docente III Resid. Pedagógica I | 6 | Sem. Taller | Práctica Docente IV Resid. Pedagógica II | 10 | Sem. Taller |
| Total hs | 4 | | Total hs | 4 | | Total hs | 6 | | Total hs | 10 | |

⁶³ Seminario Taller de acreditación obligatoria. El estudiante opta a partir de 2º año el momento de la carrera en que lo cursa.

CARGA HORARIA

| | 1 año | 2 año | 3 año | 4 año | Total de Horas semanales por campo | Carga horaria total | | % Total de los Campos |
|--|-------|-------|-------|-------|------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------------|
| | | | | | | Horas cátedra | Horas reloj | |
| Campo de la Formación General | 15 | 8 | 9 | 4 | 36 | 1152 | 768 | 23.8% |
| Campo de la Formación Especifico | 18 | 26 | 22 | 15 | 81 | 2592 | 1728 | 53.6% |
| Campo de la Formación en la Práctica Profesional | 4 | 4 | 6 | 10 | 24 | 768 | 512 | 15.9 % |
| Unidades Curriculares de Definición Institucional (*) | ----- | ----- | ----- | 10 | 10 | 320 | 213 | 6.6% |
| Total de horas cátedra por año | 37 | 38 | 37 | 39 | 151 | ----- | 3221 | 100% |
| Total de horas en los 4 años | ----- | ----- | ----- | ----- | ----- | 4832 | ----- | ----- |

(*) Ver Unidades Curriculares de Definición Institucional, página 53

**CAMPO DE LA
FORMACIÓN GENERAL**

FILOSOFÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La filosofía es un saber nacido en la sociedad griega de la antigüedad y que llegó a Europa a través del mundo árabe y judío, donde fue establecida como la forma más relevante del pensar. Desde aquellos orígenes hasta hoy la pregunta, **el por qué**, ha sido una constante que marcó su construcción. La pregunta protagoniza y articula, a la vez, cada planteo según el lugar y el tiempo donde se formula. Por eso las preguntas filosóficas que han recorrido la historia son núcleos de pensamiento que nos permiten abordar la filosofía desde distintos momentos y distintos autores.

Además, a la filosofía, en cuanto saber y, siguiendo al pensador argentino Marcelo Lobosco, se le puede reconocer una doble vertiente, por un lado, la **tradición filosófica**, a partir de la cual se origina una producción o trabajo filosófico. Y el **presente histórico y social** en el que se intenta comprender las prácticas sociales, que otorgan sentido.

El saber filosófico, se presenta a la formación docente fundado y atravesado por la pregunta, apoyado en la tradición filosófica e interpretando el presente histórico y social. Preguntándose sobre grandes temas, recorriendo las respuestas de los principales filósofos y, a su vez, desde esta mirada analiza el presente.

Establecido este enfoque, se puede abordar el análisis del pensamiento de las culturas originarias de América del Sur, como **filosofía latinoamericana**, a través de sus huellas icónicas, orales y pictográficas. Para ello es necesario hacer un previo debate sobre la categoría "filosófico" asignada desde el pensamiento occidental a la cultura americana. Para luego pensar a la filosofía desde otros lugares, descentrando a Europa como eje de este saber.

Cabe destacar que este pensamiento que deconstruye la hegemonía europea se extiende a la interrogación por el lugar de “*el otro*”⁶⁴. *El otro*, como alteridad que se resiste a la desobjetivación, es decir a no ser reconocido como *persona*, que piensa, sueña, ama, imagina y produce. *El otro* se manifiesta como una exterioridad y no permite que lo reduzca a la mismidad a lo que uno es, tal como si fuera un espejo del otro. Esta interpelación obliga a una *hospitalidad* y recibimiento. Esta es una relación primordialmente ética. Este *otro* puede ser cualquiera que se presente bajo cualquier situación vital, en género, en la forma de su cuerpo, en su estética, en su estar; tal como ocurre con la condición femenina, las personas con discapacidad, las vestimentas y las prácticas en festividades, rituales religiosos o celebraciones de su forma de vida.

Ejes de Contenidos

- **Aproximación al saber filosófico.**

Contexto histórico del nacimiento de la filosofía. La polis, la democracia, la palabra. Los distintos centros culturales del hombre antes y después de la Grecia Clásica.

- **El pensamiento latinoamericano.**

El pensamiento filosófico en América Latina: comienzo, posibilidades y perspectivas.

Sentido de la provincialización del “universalismo” eurocéntrico.

Filosofía en Argentina; etapas (colonial, revolucionario o liberal, y populista del siglo XX).

- **Antropología**

Construcción histórica del pensamiento acerca del hombre. Diferentes teorías. Grecia Clásica. Edad Media. Modernidad. Debates actuales. Problemática antropológica en diferentes culturas abigarradas y policéntricas.

Debates en torno a las categorías: hombre, persona, sujeto u otros.

Otredad y alteridad. Hospitalidad.

- **Teorías del conocimiento y Epistemologías.**

Posibilidad del conocimiento. Posturas sobre el origen del conocimiento.

Epistemología y ciencias. Debates en torno a la configuración del campo.

Filosofía y Educación.

⁶⁴ Cf Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971

- **Estética.**

Problemáticas y reflexiones del arte como conocimiento y como lenguaje.

- **Ética.**

Debates en torno a problemáticas éticas. Distintas concepciones del bien.

PEDAGOGÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La Pedagogía se ocupa de la reflexión teórica sobre los problemas del campo de la educación. La relación entre pensamiento crítico y actividad teórica constituye el territorio pedagógico nodal⁶⁵. Lo teórico y lo práctico son ámbitos que no pueden delimitarse de manera precisa.

En esta unidad curricular se analizan marcos teóricos que permiten comprender la educación como una práctica situada. Ello requiere un debate acerca de las tradiciones, procesos, configuraciones de pensamiento y de acción, construidas históricamente.

El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, redefine a la Pedagogía. Este discurso, a su vez, atraviesa fuertemente las prácticas escolares. Por esta razón esta unidad curricular es introductoria y a la vez organizadora de la formación docente inicial.

La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en distintos contextos históricos–políticos y las críticas que surgen en el siglo XX, facilita la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hace posible la comprensión de problemáticas contemporáneas y de la cotidianeidad de la escuela.

Si definimos la pedagogía como la reflexión que se hace sobre los fenómenos intencionados de la educación, surgen algunas tensiones. Según Davini⁶⁶, algunas de ellas son las que se manifiestan entre las teorías y la práctica; entre lo objetivo y lo

⁶⁵ Cfr. Granese, A. en Houssaye, J. *Educación y filosofía. Enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba, 2003, p. 155.

⁶⁶ Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 2005. p. 123.

subjetivo; entre el pensamiento y la acción; entre el individuo y el grupo; y otras. Por la variedad de discursos pedagógicos, creencias, ideologías, enfoques y representaciones de los educadores, emergen diferentes propuestas pedagógicas.

Los saberes pedagógicos ponen en contacto a los estudiantes con categorías teóricas que les posibilitan interpretar la realidad, transitarla, habitarla y actuar sobre ella.

La complejidad de los escenarios educativos requiere asumir situaciones conflictivas y dar respuestas a diversas problemáticas. Dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad; esto sólo es factible si hay un *otro* que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa, lo que irrumpe de la realidad.⁶⁷

Ejes de Contenidos

- **Educación como práctica social, cultural, política.**
Educación poder y control.
- **La Pedagogía como campo de conocimiento.**
El estatuto del saber pedagógico.
Tradiciones y debates pedagógicos. Propuestas alternativas.
Enfoques y tensiones para la elaboración de una pedagogía.
- **Pedagogía como reflexión para la acción.**
La pedagogía crítica.
- **La escuela como espacio pedagógico.**
Crisis de la ecuación modernidad-escuela.
Los sujetos pedagógicos y la constitución de la subjetividad en la escuela.
El sentido de educar: Identidad, singularidad, diversidad, alteridad, hospitalidad.

⁶⁷ Cfr. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria*. Entre Ríos, 2008, p. 62.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación de los discursos.

En la educación superior hay modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos.

Ingresar a este nivel implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, como escuchar y hablar no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. Algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese contexto pueden ser aprendidas.

Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación de la lectura, y la escritura con el aprendizaje.

Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de análisis posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.

Las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje*, centradas en las

acciones cognitivas que implican, y no ya en las características y estructuras de los textos.

Desde esta perspectiva, el taller se orientará a que los estudiantes desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que las formas de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculadas con modos de leer y escribir.

Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases.⁶⁸

Ejes de Contenidos

- Palabra, comunicación y procesos en relación a la subjetividad.
- La palabra y los procesos en relación a la subjetividad.
- Lectura y escritura de diferentes géneros discursivos.
- Prácticas de lectura y escritura de textos académicos
- Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y las prácticas orales.
- Prácticas de comprensión y producción de textos orales.
- Reflexión metacognitiva sobre los procesos de oralidad, lectura y escritura.
Expresión y reflexión crítica.

⁶⁸ El marco orientador de esta unidad curricular coincide con el taller homónimo de los Diseños para la Formación docente de Educación Inicial y Primaria, excepto en lo concerniente a TIC ya que el actual Diseño las considera en una unidad curricular propia.

CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES

Formato: Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

Este taller se orienta a pensar otros futuros posibles, donde se recupere la intensidad del pensamiento como creación, y se pongan en juego las vivencias en tanto experiencias, que permita la apertura a la diversidad.

La educación no puede separarse, en ningún momento, de esta operación política del pensamiento. La idea de devenir educadores, permitiendo la emergencia de la creación, de la novedad, del acontecimiento, abre camino a *nuevas subjetividades*, que des-naturalizan categorías, modos de pensar y de actuar instituidos por prácticas docentes, que operan como matrices históricas.

Este taller vehiculiza una preocupación formativa y trasciende las referencias disciplinares, integrando aportes de diversos campos para acentuar la dimensión comunicativa y expresiva del cuerpo.

Se orienta a la posibilidad de pensar y expresar-se, desde y con el cuerpo, de crear sentidos, imaginar, inventar y, sobre todo, conectarse con el mundo, con su corporeidad, con la de los demás y con el conocimiento, especialmente con el arte a partir de la experiencia.

La exclusión del cuerpo ha sido, en educación, *la gran exclusión*. El cuerpo ausente en ella, es un cuerpo que siente.

La percepción y comprensión sensible del entorno, la capacidad expresiva y creativa, las posibilidades de comunicación, en entornos lúdicos donde se vivencien diferentes lenguajes y manifestaciones artísticas, promueven un pensamiento divergente y permiten reflexionar sobre el cuerpo como construcción social y cultural.

Ejes de Contenidos

- La vivencia y los procesos de simbolización.
- El cuerpo como construcción social, política y cultural
- Cuerpo, vínculo y subjetividad. La corporeidad: Narrativas autobiográficas. El sujeto como intérprete de sus propios procesos
- Carácter integrador del hecho estético. Sujeto y procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la música: percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad.
- El cuerpo jugado.
- Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar en cooperación y oposición.
- El cuerpo de los otros.

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Formato: Taller

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

En la formación inicial de los docentes es importante analizar y reflexionar sobre las nuevas tecnologías de información y comunicación, y en su relación con la educación. Las llamamos nuevas o recientes, en relación al soporte electrónico y digital, mas no desde el complejo juego dialéctico que ha planteado siempre la incorporación de tecnologías a la sociedad: acumulación de un capital (cultural), en tanto ampliación de un campo específico, e incapacidad para eliminar o disminuir las asimetrías y desigualdades sociales.

Si bien es cierto, que Internet no es sólo una herramienta, sino que a su vez modifica a quien lo usa (de la misma manera que lo hizo el libro), esas modificaciones pierden el sentido si se las abstrae de su contexto. No es la web en sí, la que instruye, ni el ciberespacio el que sostiene un sistema, sino las prácticas sociales que se construyen y constituyen alrededor de esas innovaciones tecnológicas las que aumentan las desigualdades.

*“Las Nuevas Tecnologías de la Información no están dibujando límites de inclusión y exclusión, simplemente están prolongando las líneas....”*⁶⁹

Este taller se complementa con el de *Oralidad, lectura y escritura*, y está propuesto como una introducción a la formación docente inicial. Esto significa, por una parte, generar espacio para la reflexión y el debate sobre las implicancias sociales, políticas, económicas y culturales que del desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías en el campo de la información y la comunicación nos presentan con los consecuentes efectos deseados y no deseados, previstos e imprevistos, como también abordarlas desde su aspecto instrumental, y poner al alcance de los estudiantes los

⁶⁹ Friedrich, D. Ensayo sobre “Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información de Burbules y Callister”. 2003 en www.portal.educ.ar

conocimientos prácticos que requieran para el uso autónomo, transversal y responsable de las mismas, en su tarea actual y en su proyección al futuro inmediato.

Las posturas extremas de *apocalípticos*, *tecnofóbicos* o *deterministas*, tensionan las cuestiones cruciales que a un docente crítico le pueden ayudar a hacer sus opciones: democratización del conocimiento y software libre, patentamiento del mismo, privacidad, control y poderes, tipos y fines de sociabilidad en red, entre otras.

Ejes de Contenidos

- Las tecnologías de la información y la comunicación frente al problema de la comunicación humana.
- Comunicación de masas y sociedad interactiva - Tiempo y espacio virtual.
- Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. Sociedad del control.
- TIC y educación: riesgos y promesas. Reconfiguración de las prácticas de lectura y escritura. Reconfiguración del texto: Nexos, conexión, trayectos y trama. Textualidad múltiple . Informatización y brecha digital.
- Enseñanzas y aprendizajes en escenarios virtuales. Interconexión y flexibilidad.
- Hipertexto electrónico. Software educativo.

DIDÁCTICA GENERAL

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

La formación en el campo de la didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares – las escuelas- así como la construcción de herramientas teórico – metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.

La Didáctica tiene que superar la mirada instrumental, y poder provocar la reflexión acerca de la enseñanza.

La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las Ciencias Sociales, reconoce como objeto de estudio a la enseñanza desde una perspectiva teórico–epistemológica que no sólo permite apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.

Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genera espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los docentes.

Ubicar la Didáctica formando parte del campo pedagógico implica reconocer, al decir de Pierre Bourdieu, que nos encontramos frente a espacios estructurados de posiciones, los que son ocupados por distintos agentes (clases sociales, instituciones, grupos) entre quienes siempre se lleva a cabo una lucha. Los campos sociales son

espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias.⁷⁰

El propósito de esta unidad curricular es abordar el campo disciplinar de la Didáctica, su corpus teórico, y los problemas que ocupan su conformación. Tales son los de conocimiento, teorías y prácticas de enseñanza, el currículum el contenido, el método y los sujetos. Suponen problemas teórico-epistemológicos, metodológicos y subjetivos que se articulan en temporalidades y espacialidades diversas, otorgando a la disciplina la capacidad de constantes reelaboraciones y producciones de sentido. Ello implica situar la enseñanza en el entramado social, histórico, político y cultural que la constituye y las atraviesa.⁷¹

Ejes de Contenidos

- **La constitución del campo de la Didáctica.**

Abordaje epistemológico y constitución de la Didáctica como disciplina. Su objeto de estudio.

Tradiciones en la configuración disciplinar de la Didáctica. Diferentes enfoques (Comenio, Dewey, Bloom y Freire).

- **La enseñanza como objeto de la Didáctica.**

Mirada desde distintas perspectivas epistemológicas en diferentes contextos históricos, políticos y sociales.

La problemática de la evaluación. Sentidos e implicancias.

- **La enseñanza en los debates Didácticos contemporáneos.**

El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el currículum.

El currículum: Las significaciones teóricas. Diferentes enfoques y dimensiones. Configuraciones didácticas.

El conocimiento en la escuela. Enseñar para aprender. La perspectiva de la complejidad. Transposición didáctica. Justicia curricular.

La transmisión como proyecto educativo: tensión entre conservar y transformar la cultura.

⁷⁰ Cfr Bourdieu, P. *El campo científico*. Publicado originalmente en Actes de la Recherche en Sciences Sociales. nº 1-2-1976.

⁷¹ Cf. Consejo General de Educación. *Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria*. Entre Ríos, 2008, p.77

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

Esta disciplina produce aquellos conocimientos que se relacionan en forma directa con los modos de enseñar y aprender. En este sentido, es oportuno recuperar la idea de aprendizaje como construcción de significados que involucra múltiples y variados procesos en relación a las interacciones entre los sujetos.

Pensar los aprendizajes supone considerar los diferentes escenarios en los que se construyen, y las condiciones socio-culturales que los contextualizan; es conocer lo vincular, lo institucional y los recorridos personales que cada sujeto traza en sus trayectorias formativas.

Se trata de conocer los vínculos iniciales y socialmente construidos, las marcas de las miradas del otro, los lugares y las funciones que se dan y se aceptan. El grupo como matriz y modelador, como espacio de construcción de subjetividades, de comunicación e intercambio de culturas. La comunicación y la cultura como mediaciones en los procesos educativos intra e interpersonales, intra e intergrupales e intra e interinstitucionales.

La formación docente con eje en los aprendizajes necesita una mirada desde las corrientes teóricas que los interpretan, desde los sujetos y sus representaciones, los colectivos que lo rodean (comunidad, familia, escuela, grupo), los espacios de lucha y construcción de sentidos.

Es necesario un debate profundo en la formación de los nuevos docentes, que los lleve al conocimiento y a la reflexión sobre las transformaciones actuales y a los efectos de desubjetivación observados en las nuevas formas de presentarse hoy las infancias, en las nuevas filiaciones de la identidades juveniles y en las configuraciones de los adultos.

Pensar estas problemáticas desde la Formación General y desde la unidad curricular *Psicología Educativa* significa incluir nuevas perspectivas teóricas, categorías, y reflexiones para su análisis y un abordaje donde puedan entrecruzarse los aportes provenientes de la Sociología, la Antropología, el Psicoanálisis, la Literatura, el Arte, y otros.⁷²

Ejes de Contenidos

- **El campo de las Psicologías**

Teorías psicológicas, y sujetos que definen. Rupturas epistemológicas, continuidades y discontinuidades.

- **Subjetividades, identidad y vínculos**

Función subjetivante de las instituciones, contextos y vínculos

La Escuela como institución social y vincular. El grupo como matriz sociocultural. Roles instituidos y complementarios. Teorías de los grupos: dialéctica de los procesos grupales. Principios organizadores, tramas y vínculos. El encuentro con el otro: alteridad.

- **Subjetividades, conocimientos y aprendizajes**

Procesos de simbolización, las representaciones, fantasías, pensamiento, mito y juego.

Construcción social del conocimiento. Vínculos pedagógicos. Las prácticas escolares y modos de conocimiento.

Teorías sobre el aprendizaje.

Aprendizajes y construcción social de significados. Aprendizaje y deseo.

⁷² Cf. CGE, *op cit.* pp 79-81

Formato: Asignatura

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

Abordar el estudio de la historia social y política de Latinoamérica y Argentina, plantea la necesidad de complejizar los enfoques teóricos y profundizar la reflexión en torno a problemas de periodizaciones, escalas de análisis, explicaciones a la luz de nuevos desarrollos historiográficos y renovados interrogantes.

Proponer un recorte de tiempo se torna siempre arbitrario, sin embargo, desde la perspectiva de la larga duración, siguiendo a Fernand Braudel, podríamos decir que América Latina nace de un proceso “*simétricamente contemporáneo a la emergencia del capitalismo como sistema histórico*”⁷³, y en correlato con el colonialismo. Por ello parecería pertinente enfocar el análisis del tiempo histórico a partir de la disolución de la situación colonial y del surgimiento de los estados latinoamericanos; naciones y estados que ahora se abordan como problemas (y no como presupuestos), que emergieron de ingentes esfuerzos por organizar las nuevas comunidades políticas a partir del siglo XIX.⁷⁴

La problematización del largo siglo XIX se posiciona en el terreno de lo social cuando incorpora a la agenda de debate el desplazamiento como sujeto social de súbdito a ciudadano, surgiendo así un complejo entramado de relaciones políticas, sociales, económicas, comerciales, culturales, que dan cuenta de cómo se van estructurando las sociedades latinoamericanas, configuraciones singulares que otorgan a nuestro semicontinente su permanente condición de mestizo, cosmopolita, indígena y europeo a la vez.⁷⁵

(*) Aporte de la Lic. Soraya Flores, Vocal del Consejo General de Educación, para este documento.

⁷³ Aguirre Rojas 2002: 3

⁷⁴ Sabato 2004: 6

⁷⁵ Cfr Aguirre Rojas, *op cit* p.3

¿Cómo se ubica entonces, en este arco témporo–espacial, la experiencia histórica fundacional argentina?

La revisión crítica de los nuevos desarrollos historiográficos en nuestro país, permiten advertir diferentes interrogantes propuestos en torno a las guerras de la independencia, los que intentan desmontar la imagen tradicional de que la revolución rioplatense se habría originado *antes* en las ciudades, promovida por elites cultas, desplazándose luego al campo. Esta visión, recientemente recuperada (Halperín Donghi la anticipa en su obra *Revolución y Guerra*) también otorgaría al mundo rural y a las clases subalternas una participación privilegiada en los procesos revolucionarios e independentistas, que habrían comenzado bastante antes que lo que la historiografía clásica admitiría⁷⁶.

A partir de entonces, y luego de largas luchas se erigirá el Estado oligárquico, sobre sociedades estructuralmente agrarias, anclando sus raíces en lo que resta del siglo XIX.

Finalmente, a mediados del siglo XX, con el surgimiento de los populismos en América Latina y las impugnaciones a la oligarquía, se instaura el Estado de Bienestar, en casos tan paradigmáticos como México y Brasil.

En Argentina, a partir de 1946 con el triunfo del Peronismo, hace su irrupción el partido de masas con líder carismático; fenómeno social, político, económico, cultural e identitario que modificará esencial y definitivamente el tejido social de nuestro país, augurando el advenimiento y la incorporación de la clase trabajadora al escenario político argentino, construyendo una matriz partidaria diferencial en Latinoamérica.

Ejes de Contenidos

- Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y Política de Latinoamérica y Argentina. Conceptualizaciones. Periodizaciones.
- La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos.
- El Estado Oligárquico. El surgimiento de la oligarquía: entre la hacienda y la estancia. Orden y Progreso.
- Sociedades agrarias y elites urbanas.

⁷⁶ Fradkin, Gelman, 2008: 10.

- Grandes procesos migratorios europeos. Migraciones limítrofes.
- Las revoluciones del siglo XX y el surgimiento de los Estados Populistas.
- Peronismo y Estado de Bienestar. Obreros y trabajadores. Sindicalismo argentino.

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre lo social y lo educativo, de sus contextos de producción y de los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio-educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Como sostiene Silvia Schlemenson: *“La escuela es el lugar en el que se transmite el capital cultural existente, al tiempo que se ofrece la oportunidad para transformarlo, enriquecerlo y ponerlo en cuestión”*⁷⁷.

La salud como el trabajo, y la educación, pertenecen al ámbito de las políticas públicas, referidas a bienes sociales específicos. Razón por la cual resulta pertinente analizar las implicancias éticas en la formulación de las mismas y en la toma de

⁷⁷. Schlemenson, S. *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

decisiones relativas a ellas, ya que *lo político está hecho de actos*⁷⁸, poniendo énfasis en *criterios de justicia, distribución e igualdad, contra los criterios de eficacia y ajuste*⁷⁹.

La salud es un valor sociocultural y uno de los derechos humanos fundamentales. Como valor sociocultural, es construcción permanente, por lo tanto, sujeta a cambios, abierto a diferentes escenarios, mirado en contextos diferentes. Como derecho universal, aunque muchas veces resulte paradójico, se la puede pensar desde la defensa, el cuidado y la protección del cuerpo del sujeto, que debe ser garantizada a través de acciones que aseguren las condiciones para su ejercicio.

Las instituciones educativas, que han ejercido tanto poder sobre los cuerpos, según Foucault, en clave de *disciplinamiento* y normalización, impregnada de los discursos médicos e higienistas, construyeron también *discursos ortopédicos*⁸⁰ para la corrección de los cuerpos de las/los docentes. La escuela *reguló su vestimenta, ocultó sus dolores y placeres bajo el delantal blanco, (...) controló sus hábitos alimenticios, sus posturas corporales, sus preferencias estéticas, sus elecciones sexuales y sus costumbres sanitarias, a través de una rígida legislación. (...) Del cuerpo de los docentes no se hablaba, el cuerpo de los docentes no se recordaba, la sexualidad, la maternidad, la menopausia, los sentimientos y ansiedades, eran silenciadas (...)*⁸¹

Desde esta unidad curricular, se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de crisis política, económica y socio cultural; facilitar un proceso colectivo que apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.⁸²

Ejes de Contenidos

- **Introducción al pensamiento sociológico en Educación**

Paradigmas sociológicos: un recorrido por cuestiones históricas, sociales y políticas en la conformación de la Sociología de la Educación. Preocupaciones actuales. Movimientos sociales y educación.

⁷⁸ Cfr. Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *Educar, ese acto político*. Bs. As, Editorial del estante, 2005.

⁷⁹ Cfr. Cullen, C., en Frigerio, G. y Diker, G., Op. Cit.

⁸⁰ *Ibidem*.

⁸¹ Cfr. Martínez, D., Valles, I. y Kohen, J. *Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela*. Colección Triángulos Pedagógicos. Bs.As, Ed. Kapelusz. 1997.

⁸² Cfr. Consejo General de Educación. *Op. Cit*, p.81

- **Sociedades, instituciones, normas y sujetos**

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Autoridad, autonomía y dependencia.
- **Procesos de reproducción y producción social y cultural**

Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Poder, educación y violencia simbólica en la escuela. Sociología crítica de la Educación. Condiciones laborales y salud docente. Aplicación al campo del deporte y la gimnasia.

El cuerpo en las relaciones de poder. Las problemáticas de género en la EF y el deporte. Prácticas deportivas y clases sociales. La violencia en el deporte.

La ritualización de las manifestaciones corporales. Tecnologías mediáticas y construcción corporal.
- **Prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos**

Sociología y vida cotidiana. Prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico.

El cuerpo pedagogizado de los/as docentes.

La discapacidad como construcción social y su relación con la educación.

DERECHOS HUMANOS: ÉTICA Y CIUDADANÍA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

Los Derechos Humanos (DDHH) forman parte de la agenda escolar. La formación de ciudadanos y ciudadanas partícipes de la vida democrática requiere de un compromiso con la construcción cotidiana de los mismos.

Las interpretaciones y alcances de los derechos humanos se han transformado desde la primera declaración hasta la actualidad. Es necesario contextualizar estos cambios desde una mirada filosófica, histórica y política, enmarcada en un contexto cultural que los resignifique y revalorice.

Referirse a los Derechos Humanos nos remite a reflexionar sobre el sentido que cobran categorías tales como justicia, dignidad y humanidad.

Vincular los Derechos Humanos con el Estado convierte a éste en garante de la protección y promoción de los mismos, para lo cual deberá diseñar políticas públicas que posibiliten el cumplimiento y no la anulación de estos derechos.

Los DDHH son construidos y sostenidos históricamente por las luchas sociales, las cuales signaron también a nuestra provincia.

Esta unidad curricular se orienta a la reconstrucción reflexiva de estos derechos en tanto práctica al interior de las Instituciones Educativas.

La reflexión ética y ciudadana son aspectos relevantes en el proceso de formación docente que permite reconocer y respetar la pluralidad constitutiva de la sociedad.

Ejes de Contenidos

- Derechos humanos y educación.
- Bases filosóficas e históricas de los derechos humanos.
- Luchas por los Derechos civiles y políticos, económicos –sociales y culturales.
Generaciones de los Derechos Humanos.
- Los derechos humanos en América Latina y en Argentina.
- Violaciones de los Derechos Humanos.
- Las luchas de los Organismos de Derechos Humanos.
- Racionalidades éticas. La Ética como disciplina reflexiva.
- Libertad, autonomía y participación.
- Relaciones entre la Ética, Derecho y Educación.
- Construcción de la ciudadanía.
- Debates en torno a la ciudadanía.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

Pensar la formación como tarea de deconstrucción implica descentrar al docente de su versión oficial respecto del hecho educativo, para confrontarlo con distintas versiones - verdades y con la verdad histórico-vivencial. Supone un proceso marcado por la historización, porque los modelos pedagógicos y didácticos están atravesados por las historias personales de los docentes que los adoptan, y por las historias institucionales en las que se inscriben sus prácticas. Esto implica un conocimiento profundo de las condiciones sociales en que se despliegan y se han desplegado las diferentes políticas educativas.

En las trayectorias formativas de los estudiantes, la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, estado y educación desde los desarrollos históricos, sociales y políticos posibilita analizar el presente y pensar en posibles futuros.

Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se propone un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos, las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como parte y hacedor de culturas.

Desde la perspectiva política y social se piensa en el análisis del rol del estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de Contenidos

- **Estado, política y educación**

Dimensión política de la educación. Educación como política pública.

Desarrollos de la historiografía educativa de la Argentina.

Discursos educativos históricos en los escenarios latinoamericanos, nacionales y provinciales: desde la igualdad del acceso hacia la igualdad de los logros educativos. Equidad, diversidad, inclusión. Educación como derecho de todos los ciudadanos.

Sistema Educativo Argentino: estructura y dinámica.

- **Debates constitutivos de la educación como política pública**

Función de la educación en las distintas concreciones históricas de Estado.

Lógicas políticas: economicista, tecnocrática, pedagógica, democrático-participativa, en los procesos de descentralización de la función de educación.

- **Marcos legales que configuran el sistema educativo argentino y provincial**

Las leyes como instrumentos de la política educativa.

Trabajo docente. Derechos laborales docentes.

Los colectivos docentes y las políticas educativas.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Formato: Seminario - Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Este Seminario tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la Formación general, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Docente.

Con su desarrollo se pretende: promover el análisis de la institución educativa como objeto de un saber complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador, brindar elementos teórico-conceptuales que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de analizar la función pedagógica y social que cumple la escuela.

Se busca, además, identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder, generar procesos colectivos de construcción de herramientas metodológicas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.

La intencionalidad es que los estudiantes puedan reflexionar y debatir sobre los procesos institucionales vividos, las estrategias de acción en el marco de lo común y lo específico del contexto, promoviendo procesos de construcción colectiva en los que se conjuguen teoría y práctica, realidad y deseo.

Reconocer las tensiones, los conflictos y las contradicciones de las instituciones educativas, analizarlas, interpretarlas, otorgarles sentido, habilita la posibilidad de pensarlas, repensarlas y construir nuevos significados.

Parafraseando a Sandra Nicastro, *revisitar la escuela* tiene que ver con perfilar un camino que interroga la cotidianeidad y también lo ya vivido, con el propósito de producir otra mirada sobre lo ya sabido. “*Revisitar se relaciona con la idea de intervención en cuanto se liga a un cambio de mirada que se hace desde una situación, cambio ligado a intereses y deseos de esclarecimiento y elucidación, de colocarse y recolocarse, de exploración e interrogación*”⁸³

Indagar acerca del movimiento, la dinámica o el funcionamiento institucional posibilita la comprensión del estilo, cultura, modalidades y rasgos característicos de una escuela. Lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social. Es la dimensión en la que se articulan lo colectivo y lo individual, haciéndose evidente sobre todo en las facetas relacionadas con el poder y la autoridad, la protección y el abandono, la incorporación y la exclusión, la repetición y el cambio.

Ejes de Contenidos

- La función pedagógica y social de la escuela: la Institución como espacio de constitución de lo público.
- Perspectivas teóricas sobre la institución educativa.
- Los sujetos institucionales: heterogeneidad y construcción de un campo pedagógico común.
- La cultura escolar y el poder en las instituciones.
- Normativas institucionales educativas.
- Modos de organización y democratización del currículum.
- Definiciones educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales.
- La gestión de las instituciones educativas. Enfoques.
- Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales.
- Modos de organización y democratización del currículum. Planes, programas y Proyectos.
- Definiciones educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales
- La gestión de las instituciones educativas. Enfoques.

⁸³ Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2006, p.35

- Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales.
- Legislación y política. Marcos legales de la Educación Física y de las organizaciones no gubernamentales

**CAMPO DE LA
FORMACION ESPECÍFICA**

|

|

BIOLOGÍA HUMANA

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

Considerar al sujeto desde una sola ciencia, es decir desde determinismos físicos, biológicos, sociológicos o culturales, es disolverlo.

La Educación Física al tener como objeto de estudio la corporeidad y la motricidad requiere de saberes anatómicos, fisiológicos y técnicos pero, a su vez, el docente tiene la responsabilidad de situarlos en la práctica social de transmisión, sustentada desde otros saberes que la complementan.

Superando la tendencia a la sola consideración de la genética, se contemplan ahora las influencias de los fenómenos epigenéticos, entre ellos la educación.

Detenerse sólo en la anatomía o en la fisiología significa limitar la indagación a lo exclusivamente orgánico, limitando la mirada y obturando otras consideraciones. La superación casi exclusiva de lo interno, avanza ahora en la consideración de lo cultural y social, como constitutivos de los seres vivos.

A los conocimientos que aportan la Anatomía y la Fisiología se les asigna una doble finalidad: la comprensión de las múltiples y complejas relaciones entre los fenómenos habituales del funcionamiento del cuerpo humano y la disponibilidad de sustentos científicos para la intervención contextualizada, desde la propia subjetividad.

Ejes de Contenidos

- Naturaleza biológica y social de la especie humana.
- Anatomía y fisiología del cuerpo humano. Metabolismo.
- Autoconciencia como forma de conocimiento.
- El cuerpo y el movimiento: Sistema locomotor. Sistemas energéticos. Sistemas de coordinación y control.
- Sistemas de reproducción y herencia.

PRÁCTICAS GIMNÁSTICAS Y EXPRESIVAS I- II-III

Formato: 1er. Año: Seminario- Taller

2do. Año y 3er. Año: Taller.

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales en Primer Año

4 horas cátedra semanales en Segundo Año

4 horas cátedra semanales en Tercer Año

Régimen de cursado: anual

Año: Primero, Segundo y Tercero

Marco orientador.

La construcción disciplinar de la Educación Física, como toda práctica social, se ha dado por los imaginarios desarrollados en distintos momentos históricos, algunos de los cuales se mantienen fuertemente arraigados con un gran sentido disciplinador de los sujetos, y otros han abierto paso a nuevas propuestas a partir de comprender su finalidad.

“Esta estructura está aún vigente en muchas prácticas gimnásticas, centradas en su contenido y no en el sujeto que aprende, a pesar que la gimnasia ha evolucionado con un espectro de propuestas amplio y enriquecedor, influenciada por la búsqueda de actividades motrices saludables y equilibradoras”⁸⁴

En este sentido, la propuesta de estas tres unidades curriculares a lo largo del proceso de formación se centra en la resignificación de la gimnasia como práctica social y cultural, que puede hacer interesantes aportes a la Educación de toda la población.

La gimnasia como configuración de prácticas corporales, se ha caracterizado por su sistematicidad y posibilidad de seleccionar actividades o ejercicios con fines determinados. Como campo de análisis, estudio e investigación requiere ser comprendida y planteada en función de la formación corporal y motriz adaptándola a distintas poblaciones e intereses, como por ejemplo, para mejorar el estado de salud y la disponibilidad de sí mismo, para re-crearse, para mejorar el rendimiento deportivo,

⁸⁴ INFD, Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Contenidos de la Educación Física. La gimnasia. Ministerio de Educación de la Nación, 2008, p. 10.

para comunicarse con el propio cuerpo, con el de los demás, con el medio, para la armonía y el equilibrio interno, entre otros.

En el primer año de la formación, la centralidad estará en la reconstrucción de la gimnasia como una práctica de la que el sujeto puede apropiarse a partir de sus primeros años de vida.

El proceso didáctico implica considerar las variables teórico-prácticas que posibiliten a los estudiantes en formación, la reconstrucción de significados que superen la visión de la gimnasia ortodoxa en su posicionamiento higienista o deportivista, para poder considerarla una construcción social compleja de múltiples significados, cuyo valor está en la apropiación política que de ella se pueda hacer.

La propuesta para el segundo y tercer año de la formación, consistirá en la investigación de las prácticas gimnásticas y expresivas donde se ponga en juego la conquista de la disponibilidad corporal y motriz del sujeto de diferentes edades y características, desde el pensar, hacer, sentir, querer, expresar, comunicar, es decir, involucrando la corporeidad.

Ejes de Contenidos

Prácticas Gimnásticas y Expresivas I

- La Gimnasia como construcción social y cultural. Antecedentes históricos, políticos-sociales. Sentidos ideológicos. Incidencia de las distintas corrientes filosóficas y políticas.
- Constitución de la Gimnasia como práctica corporal y educativa. Sustento epistemológico. Corporeidad y motricidad. Cuerpo-corporeidad y gimnasia. Disponibilidad corporal y motriz.
- Importancia social de la gimnasia. Las prácticas internalizadas e institucionalizadas: Perspectiva intercultural. Las configuraciones del movimiento: Construcciones sociohistóricas con sentido lúdico, expresivo, comunicativo, competitivo y comercial.
- La Gimnasia como contenido de la Educación Física en los documentos curriculares nacionales y provinciales.
- Aprendizaje motor por reestructuración. Procesos socio-cognitivos. Construcción

de la propia capacidad de acción motriz. Conducta motriz.

- Habilidades motrices básicas.
- Esquema e imagen corporal, tiempo, espacio y objetos. Percepción-sensación.
- Expresión corporal. El propio cuerpo y el cuerpo de los otros. Comunicación corporal. Relación con el espacio: Espacio personal, total, parcial, social, físico, escénico. El espacio educativo como escenario y el juego dramático corporal. Relación con el tiempo. Las acciones motrices en relación a la música. Ritmos corporales.
- Las cualidades condicionales, coordinativas y perceptivas. Abordaje desde la corporeidad y motricidad. Habilidades motrices básicas y combinadas en la resolución de problemas.

La intervención didáctica en prácticas gimnásticas que promuevan el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente. El juego como recurso didáctico. Socio-motricidad.

- Códigos de comunicación corporal y motriz en las prácticas gimnásticas, expresivas y en la vida cotidiana. Producción grupal creativa- expresiva.

Prácticas Gimnásticas y Expresivas II - III

- La gimnasia en América Latina. Construcción y constitución como práctica corporal y educativa. Influencias de Europa y Estados Unidos.
- La impronta del cuerpo bello. La importancia social de la gimnasia. Posicionamientos críticos de la gimnasia como objeto de consumo
- Prácticas gimnásticas y expresivas. Modalidades y ámbitos de enseñanza. Corrientes actuales. Aeróbica, musculación, flexibilidad. Gimnasias introyectivas o blandas. Yoga, Eutonía, Sensopercepción, otras. Expresión corporal, danzas, murga, circo.
- Gimnasia Artística deportiva y Gimnasia Rítmica deportiva, como prácticas deportivas y expresivas.
La gimnasia especial. Posibilidades y necesidades diferentes.
- La gimnasia como contenido de la Educación Física en la educación secundaria y ámbitos no formales
- Prácticas gimnásticas y expresivas para adultos y adultos mayores en diferentes contextos. Investigación y análisis.
- Corporeidad y motricidad; corporeidad y socio-motricidad.

- Aprendizaje motor por reestructuración. Procesos socio-cognitivos. Construcción de la propia capacidad de acción motriz. Conducta motriz.
- Habilidades motrices básicas y específicas.
- Didáctica de las diferentes modalidades de prácticas gimnásticas y expresivas, de acuerdo a diversos factores: edad, posibilidades, intereses y contextos.
- La intervención didáctica en prácticas gimnásticas que promuevan el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Códigos de comunicación corporal y motriz en las prácticas gimnásticas, expresivas, deportivas y en la vida cotidiana. La expresión corporal, las variantes gimnásticas y la danza como recurso didáctico.
- Producción grupal creativa- expresiva.

PRÁCTICAS CORPORALES Y MOTRICES EN EL MEDIO NATURAL

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

El vínculo entre el sujeto y la naturaleza es posible en la medida que tomemos conciencia que somos parte de la misma y podamos pensar el modo de concebirnos en esa relación y en nuestras formas de gestionar los bienes comunes.

El conocimiento del medio, más los aprendizajes individuales y grupales son necesarios para poder disfrutarlo y valorarlo.

En nuestra sociedad, preocupada por el deterioro del ambiente y obligada a legar a las futuras generaciones un planeta habitable, la educación ambiental en la formación docente, adquiere una importancia esencial y las actividades en la naturaleza y al aire libre, *“cobran una especial significación en la organización participativa de las experiencias en el medio natural, una genuina oportunidad para el aprendizaje de convivencia democrática, la toma de conciencia crítica respecto de los problemas ambientales, y el desenvolvimiento en el medio asumiendo medidas de precaución y una creciente autonomía personal”*⁸⁵.

El campamento educativo, como una de las experiencias en contacto con la naturaleza y de vida en comunidad, posibilita conjugar los aspectos perceptivos, motrices, cognitivos, expresivos, comunicativos, actitudinales y contextuales. Es, sobre todo, una experiencia recreativo-educativa. En él se privilegia una forma de trabajo cooperativo donde se comparten las responsabilidades y la resolución de problemas.

Las experiencias de vida en la naturaleza y al aire libre posibilitan no sólo tomar conciencia de su propia corporeidad, sino que también brinda oportunidades especiales para la internalización de valores relacionados con la vida en grupo.

⁸⁵ INFD- Ministerio de Educación, Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Op. Cit., p. 60.

Desde este espacio que aborda al sujeto como integridad, se ponen en juego las posibilidades individuales en función de lo grupal.

Ejes de Contenidos

- Naturaleza y tiempo libre. Experimentación sensible de la naturaleza.
- Interdisciplinariedad en las actividades en la naturaleza.
- Corrientes de Educación Ambiental. Perspectivas Latinoamericanas.
- Conciencia crítica respecto de la problemática ambiental.
- Primeros auxilios. Normas de seguridad. Responsabilidad civil.

PRÁCTICAS LUDOMOTRICES

Formato: Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales.

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

El juego es un fenómeno inherente al sujeto. Uno de los primeros lenguajes y actividades a partir del cual comienza a entender y relacionarse con el mundo. De allí la importancia de incluirlo en la formación docente como recurso educativo que posibilita la interacción con los demás, con el medio y la conexión con uno mismo, a partir de la integración de la corporeidad en el currículo.

Pensar o revalorizar el lugar que el juego tiene en la escuela; preguntarnos a qué se juega, para qué, con qué, quiénes, es parte de recuperar la centralidad de la dimensión lúdica en las prácticas educativas en diferentes contextos.

Este taller tiene como propósito posibilitar al estudiante un proceso de exploración, conocimiento y reconocimiento de espacios, objetos, materiales y del juego mismo; para que pueda construir un rol de mediador que le permita intervenir en el juego visualizándolo como práctica compleja y elaborando procesos de transposición didáctica adecuados al contexto. Asimismo promueve la imaginación y la creatividad, la disponibilidad corporal y lúdica para lograr sostén físico y emocional, jugando, enseñando, aprendiendo, reflexionando, deconstruyendo y construyendo juegos.

Esta unidad curricular, desde un abordaje multidisciplinar, permite reflexionar, intercambiar, analizar, recontextualizar y producir conocimientos sobre la base de la integración de saberes y donde el proceso de aprender a descubrir se convierte en contenido y donde jugar es pensar.

Con respecto al abordaje de la enseñanza de los deportes de cooperación y oposición, elaborar juegos y recursos lúdicos coherentes con los principios de globalidad, oposición y práctica contextual, requiere del manejo de variables y reglas

que permiten comprender la naturaleza problemática del juego y buscar soluciones socio-motrices. Crear y modificar estas reglas y variables posibilita la comprensión y apropiación del conocimiento.

Esta propuesta metodológica a partir del juego como recurso didáctico en el abordaje de la enseñanza del deporte, cambia el énfasis de la habilidad física a la comprensión del mismo, facilitando la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje.

Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.

Ejes de Contenidos

- El juego: perspectivas antropológicas, socioculturales, psicológicas y pedagógicas.
- El juego como derecho.
- Juego y cultura: usos y sentidos. Juego y vínculos: jugar por jugar. Jugar a ser. Jugar juntos. Jugar con el otro. El maestro que juega.
- Para qué jugar. El juego espontáneo y el juego pedagogizado. Estructuras, lógicas y construcción de sentidos en las acciones.
- El juego en la escuela. Las teorías sobre el juego. Clasificación y tipos de juego. Los juegos tradicionales, el juego reglado, el juego programado.
- El juego como contenido de la Educación Física.
- La intervención didáctica en prácticas ludomotrices que promuevan el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Expresión y comunicación en las prácticas ludomotrices. Códigos.
- El juego como lugar de encuentro y emergencia de lo creativo y espontáneo. Necesidades, intereses y deseo.
- Juegos deportivos colectivos de cooperación y oposición. Sustento epistemológico. La enseñanza horizontal a partir del juego programado, en el aprendizaje de diferentes deportes. Utilización de variables: reglas, roles, funciones, espacio, tiempo, objetos. Inteligencia táctica. El rol del docente, acciones para promover la participación, inclusión y la colaboración.

- El juego en la resolución de problemas socio-motrices. Acuerdo ludomotor.
- Aprendizaje motor por reestructuración. Procesos socio-cognitivos. Estructuras sensorio- motrices en la construcción de la inteligencia. De lo sensorio- motriz al pensamiento formal. La novedad. Asimilación y acomodación. La necesidad como emergente.
- Maduración táctico-motriz. Mecanismos de percepción, decisión y ejecución. Progresiva disponibilidad corporal y motriz para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar colaborativamente, en cooperación y oposición.
- Juego e inclusión. El juego en sujetos con discapacidad.

PRÁCTICAS ACUÁTICAS

Formato: Asignatura

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

Las prácticas en el medio acuático integran a la natación como deporte y al mismo tiempo avanzan sobre una diversidad de experiencias que no pueden desconocerse en la formación inicial de los docentes de Educación Física.⁸⁶

Aprender a nadar es una práctica relacionada, en principio, con el dominio de un medio diferente, del cual dependen vitales cuestiones de seguridad y, consecuentemente, de ampliación de las posibilidades personales. Es importante tener en cuenta además, el medio natural que caracteriza a la provincia de Entre Ríos, donde el saber nadar se torna una necesidad.

Las Prácticas Acuáticas se constituyen en contenido relevante de las actividades corporales y motrices, cuya implementación justifica su concreción en una unidad curricular.

Las prácticas en el medio acuático, donde concurren desde los más pequeños hasta los adultos mayores; desde los que cuentan con buena salud, hasta los que se acercan a la pileta por prescripción médica, facilitan un amplio abanico de posibilidades. Se caracterizan por ejercicios con fines determinados y con la finalidad de adaptarse a distintas poblaciones e intereses.

El proceso didáctico implica, considerar las variables que permitan a los estudiantes la re construcción de significados que superen la visión de la natación desde un posicionamiento deportivista, para poder considerarla a partir de las diferentes prácticas como una construcción social compleja.

⁸⁶ INFD- Ministerio de Educación, Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Contenidos de la Educación Física. 2008, p. 57.

Ejes de Contenidos

- La natación como práctica sociocultural.
- Diferentes manifestaciones y sentidos de las prácticas acuáticas.
- Normas básicas de prevención y seguridad.
- Leyes y principios físicos aplicados a la natación
- Habilidades acuáticas complementarias.
- Abordaje de los deportes en el medio acuático a partir del juego programado.
- Gimnasia Acuática.
- Las Prácticas Acuáticas y el sujeto con discapacidad.

RECREACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Formato: Seminario-Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

La recreación puede definirse como un conjunto de prácticas sociales que posibilitan al hombre el encuentro con su interioridad en el tiempo libre, a partir de buscar y explorar alternativas de ser, hacer y sentir, espontánea y voluntariamente, a través de diferentes formas de participación, contactándose con las diferentes formas de la cultura: el arte, el cine, la literatura y las prácticas corporales y motrices en sus diferentes formas, una de las cuales es el deporte.

Es justamente en el tiempo libre de ocupaciones, en el que el hombre encuentra el tiempo y el espacio para hacer la cultura o re-crearla y también para re-crearse en ella.

Se propone el conocimiento y desarrollo de técnicas y actividades recreativas que posibiliten el disfrute, la participación activa de los sujetos, la auto-eco-organización, y el desarrollo humano, en una palabra, el "re-crearse", adaptando las mismas a las diferentes edades e intereses, y atendiendo a lo socio- cultural, en diferentes contextos.

Este contacto, que se propone a través de prácticas deportivas grupales o individuales, permite dar respuestas a situaciones que presenta el medio natural, a través de la cooperación, el respeto, la responsabilidad, el sentido social, la interrelación con los demás y la conexión con uno mismo.

Esta concepción de recreación intenta desprenderse del recreacionismo, propio de una sociedad tecnificada, en donde sólo interesa que las personas se diviertan, centrando su acción en lo técnico- didáctico y en el rol del recreador- animador. Alejarse de esta noción implica pensar la recreación desde una visión pedagógica, es decir la recreación educativo- participativa. Se refiere al qué y al para qué de cada una

de las acciones, sin dejar de lado lo didáctico, pero evitando posicionarse únicamente en ello.

En este sentido, hablar de recreación, supone un derecho humano participativo y creativo, que brinde desde las estructuras político- educativas oportunidades de interacción y formación emancipatoria en los propios marcos socio-culturales. A partir del encuentro participativo y creativo con otros, se podrá reflexionar sobre la influencia de lo social en la constitución de la subjetividad.

La Educación Física como práctica social a partir de sus múltiples y variadas propuestas recreativas, posibilita el descanso, la re-creación y el placer necesarios para la interacción y emancipación de los cuerpos, en el sentido de poder estar, disenter, compartir, disfrutar.

Ejes de Contenidos

- Re-creación en relación en las diversas culturas de Latinoamérica y Argentina. Diferentes enfoques. Procesos de participación e inclusión.
- Ocio y Tiempo Libre. Ideologías que subyacen a las propuestas de uso del tiempo libre. Acción socio- pedagógica.
- Programas recreativos. Dinámicas grupales. Técnicas de conducción.
- Naturaleza y tiempo libre. Tiempo de trabajo y de ocio. Libertad y alienación en el ocio y en el trabajo.
- Recreación e interrelación lúdica con los otros y con la naturaleza.
- Descanso, re-creación-vivencias del tiempo libre.
- Recreación en diferentes áreas y contextos: socio - cultural, deportivo y turístico.
- Deporte social y sus posibilidades recreacionales para las diferentes edades, necesidades y posibilidades. Deporte como promotor de animación socio-cultural. Deporte e inclusión social. Deporte y contexto.
- Deportes en el medio natural.
- Prácticas de Educación Física y sus posibilidades recreacionales frente a la equidad, igualdad y participación de los ciudadanos.
- Recreación e inclusión del sujeto con discapacidad.

Propuesta de **Talleres opcionales: -Recreación socio- cultural en diferentes ámbitos:** Centros de Educación Física; Centros Educativos Complementarios, Gimnasios, Clubes deportivos y sociales, Centros de rehabilitación, Colonias de

vacaciones Geriátricos; **-Recreación y animación turística; -Actividades deportivo-recreativas en ambientes naturales.** Cada Instituto formador propondrá talleres acorde al medio natural donde se encuentre.

PRÁCTICAS DEPORTIVAS I- II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 10 horas cátedra semanales en Segundo Año

12 horas cátedra semanales en Tercer Año

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo y Tercero

Marco orientador

El deporte, como fenómeno social del siglo XX y como configuración propia de la Educación Física, necesita ser considerado en la formación docente como un campo de análisis, estudio e investigación que posibilite repensarlo y replantearlo como práctica social compleja y multidimensional.

Si bien desde su institucionalización ha definido formas de enseñanza generalmente orientadas hacia fundamentos técnicos, tácticos, estratégicos, el planteo que de los mismos debe hacerse desde la didáctica requiere ampliar sus sentidos, sus bases epistemológicas, culturales, sociales y pedagógicas para seguir sosteniendo el importante espacio que ocupa como contenido educativo, enriqueciendo su enfoque convencional.

Por lo tanto, desde el planteo didáctico no será suficiente el análisis de experiencias motrices como mecanismos de adaptación a diferentes situaciones, sino la comprensión de las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de las personas y los grupos que constituyen, en contextos donde prima la diversidad.

La didáctica de los deportes individuales o colectivos, hace necesario romper con determinados estereotipos en su enseñanza, donde el acento ha estado y está en la ejecución de los estudiantes, más que en las diversas formas de interpretación del deporte como estructura de gran complejidad social y cultural.

Al enseñar el deporte es necesario comprender el hacer corporal y motor como superador de prácticas mecánicas que posibilita recrear valores, tomar conciencia de

su propia corporeidad construyendo un pensamiento cada vez más autónomo, con mayores márgenes de libertad para actuar a conciencia.

Propiciar aprendizajes reflexivos en el estudiante supone no sólo aprender a hacer motrizmente, a apropiarse de las mejores estrategias para la enseñanza sino también a revisar sus procesos de formación, reflexionar sobre lo que se aprende y cómo se aprende, imaginar posibles campos de aplicación de sus saberes a nivel de lo disciplinar y específicamente didáctico. Se trata de provocar procesos de retorno sobre sí mismo, sobre lo que se ha aprendido y las formas en que se ha aprendido.

Ejes de Contenidos

- El deporte como práctica social y cultural: génesis en el mundo, en Latinoamérica y Argentina.
- Implicancia social: el deporte de élite, deporte popular, de masas. El deporte y los medios de comunicación.
- El deporte como manifestación de la/s cultura/s. El deporte y la hegemonía del poder. El deporte como aparato político del estado. Discursos que subyacen a su enseñanza: rendimiento- participación.
- Deporte y formación corporal y motriz. Valor educativo.
- Deporte individual y de conjunto; de habilidades abiertas y cerradas; de cooperación y oposición.
- El deporte y su enseñanza. Enseñanza horizontal a partir del juego programado, en el aprendizaje de diferentes deportes de cooperación y/o oposición. Aprendizaje motor por reestructuración. Procesos socio-cognitivos.
- Maduración táctico-motriz. Mecanismos de percepción, decisión y ejecución.
- Expresión y comunicación en el deporte. Códigos.
- El deporte, ámbitos y posibilidades de aplicación: deporte escolar, deporte social y deporte federado.
- Deporte e inclusión.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN EN DIFERENTES CONTEXTOS, NIVELES Y MODALIDADES

Formato: Seminario

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

Esta unidad curricular privilegia un enfoque interdisciplinario que enfatiza y contempla al sujeto de la educación condicionado por lo social, cultural, político, afectivo.

La posibilidad de constitución de la subjetividad nos remite al encuentro con los otros.

Preguntarnos y comprender cómo se configura la subjetividad y cuál es la responsabilidad que tenemos como docentes, nos lleva a reflexionar sobre el lugar de la institución educativa como espacio de constitución de subjetividades.

“Como plantea Alejandro Cerletti, la subjetividad se enraíza y, a su vez, se contrapone con las experiencias educativas. La institución educativa, entre otras, asegura una persistencia de lo mismo, mientras que el sujeto, para ser posible, debe ser diferente a lo esperable, constituir algo por fuera de lo homogéneo. La disyuntiva es: o lo extranjero se va adaptando, para ser, progresivamente lo mismo, o se resiste y queda afuera. Esta es la encrucijada de una escuela que enfrenta al desafío de la diversidad sin pretender anularla, aún cuando ha sido la institución homogeneizadora por excelencia.”⁸⁷

El sujeto de la educación se constituye en y a partir de singularidades, en distintos contextos. Las organizaciones familiares, escolares, religiosas, deportivas o culturales son parte de los contextos socio –políticos- históricos y condicionan al sujeto. A partir de un proceso interrelacionado pues hay una mutua implicancia, los sujetos son los que han de formar los contextos, interactuando con “el otro” y con “lo otro”

⁸⁷ Cfr. CGE, Diseños Curriculares para la Formación Docente de Educación Primaria, op cit. p.114

Cuando decimos nuevas subjetividades, estamos pensando que hay un conjunto generacional que va a tener nuevos sentidos. Plantearlas en plural, implica la posibilidad de una multiplicidad de subjetividades con diferentes maneras de transitar por la vida

“La característica de la subjetividad consiste en que soporta la contradicción entre lo que, por identificación, ha incorporado como relaciones de dominación y el potencial creativo, que puja por desplegarse en la búsqueda de su autonomía”⁸⁸.

Esta unidad curricular como eje integrador en el diseño, donde cada docente favorecerá la construcción de la subjetividad, es y a su vez será articuladora en el interjuego de subjetividades en los diversos contextos. Requiere construir y reconstruir permanentemente la noción de sujeto, puesto que es histórica y culturalmente determinada.

Es necesario preguntarnos qué subjetividad ayuda y ha ayudado a formar la educación física desde las edades tempranas hasta las adultas, cómo estas prácticas docentes han contribuido a diferentes fines sostenidas por una ideología, y esta ideología produce cuerpos.

Podemos mencionar distintas organizaciones sociales que, con diversas prácticas de producción del cuerpo como la crianza, los castigos, la higiene, la alimentación, la sexualidad, la educación, construyen cuerpos diferentes.

Ejes de Contenidos

- **Perspectiva socio-antropológica**

Representaciones de infancia, adolescencia, juventud y adultez que sustentan las prácticas pedagógicas. Su construcción histórica.

Las prácticas culturales y las construcciones de subjetividades. Cultura corporal. El cuerpo en la construcción de identificaciones y grupos referenciales.

Configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales.

La escuela como dispositivo y el “alumno” como posición subjetiva.

⁸⁸ Rosbaco, C. (2007): *La función subjetivante del docente y la formación del pensamiento autónomo*. Revista claro oscuro. Año 8. N° 1. Pág. 65.

- **Perspectiva Psicológica**

Aportes de las teorías psicológicas.

Procesos de construcción de identidades.

Construcción interdisciplinaria de la subjetividad.

Procesos de desubjetivación. La indiferencia, la desconfianza, el incumplimiento. Pérdida de la distancia generacional.

- **Perspectiva pedagógica**

Sujeto de la educación - educando- alumno.

Tramas y vínculos pedagógicos.

Grupo como matriz sociocultural.

Sujetos en diferentes contextos educativos.

DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA I- II

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales en Segundo Año

3 horas cátedra semanales en Tercer Año

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo- Tercero

Marco orientador

El análisis didáctico de una disciplina de corte pedagógica como es la Educación Física puesta en debate en la formación de docentes, remite constantemente a dos problemas que se encuentran en una relación de implicancia: el epistemológico y el político, reconociendo que no existe un análisis didáctico sin un posicionamiento político- disciplinar del docente y sin un proyecto educativo que lo enmarque.

El hecho educativo no sólo se produce en la institución escolar sino también en otros espacios sociales que constituyen el campo laboral del Profesor de Educación Física, tales como Centros de Educación Física, geriátricos, clubes, clínicas, gimnasios, colonias de vacaciones, hoteles, juntas vecinales, sociedades de fomento, etc. La complejidad de estos espacios, está dada en la singularidad de su construcción y el tejido social que lo define.

A su vez, cada uno de estos espacios está constituido por sujetos de diferentes edades, desde la niñez hasta la tercera edad y pertenecientes a diferentes contextos. Se torna necesario, entonces, ampliar la mirada de la didáctica para que pueda dar respuesta a partir de estrategias didácticas contextualizadas.

Ejes de Contenidos

- La Educación Física como disciplina pedagógica. Aportes de la Epistemología.
- Educación Física y políticas educativas.
- Proyectos Pedagógicos para intervenciones de reconocimiento y colaborativas.
- Proyecto Pedagógico Integrador.
- La Práctica de la Evaluación. Concepción. Evaluación- Calificación. Tipos de evaluación, instrumentos de evaluación.
- Modalidades y/o posibilidades de integración- inclusión. El trabajo en equipo. El enfoque colaborativo.
- Las intervenciones docentes en los distintos niveles, modalidades y contextos.

BIOMOTRICIDAD

Formato: Asignatura

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

“La motricidad en estado puro es ya portadora de sentido” (Merleau Ponty, 1993).

La biomotricidad aporta un marco conceptual pertinente para el abordaje de los diferentes aspectos del movimiento. En ella convergen los desarrollos teóricos de anatomía funcional, fisiología general, la funcionalidad de los diferentes sistemas orgánicos en relación con la actividad motriz, el análisis biomecánico de las acciones motrices, y la profundización de las problemáticas referidas a los significados culturales-sociales de la experiencia corporal- motriz.

Los conocimientos relacionados con los componentes anatómicos, fisiológicos y neuromotrices de las prácticas corporales son necesarios para el análisis de las diversas acciones motrices y de las propuestas de intervención.

Teniendo en cuenta que en tales acciones se conjugan todas las dimensiones de la persona, es necesario complementar los datos observables de los comportamientos motores con los rasgos del sujeto en acción: percepción, toma de decisiones, motivaciones, afectividad y otros. En este sentido, la intencionalidad estratégica del alumno es la que prefigura la forma biomecánica de la acción motriz y no a la inversa.

Ejes de Contenidos

- Biomotricidad. Funcionalidad de los aspectos orgánicos en relación con la actividad motriz. La Neurofisiología en relación a las acciones motrices.
- Biomecánica y sistemas coordinativos.
- Adaptaciones corporales y motrices vinculadas a las diferentes etapas

sensibles.

- Sistemas dinámicos osteo-artro-musculares.
- Alteraciones posturales. Prevención. Compensación.
- Prevención y tratamiento de lesiones.

PRÁCTICAS CORPORALES Y MOTRICES ESPECÍFICAS

Formato: Seminario- Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Esta unidad curricular a través de la propuesta de Seminario-Taller analizará e investigará las múltiples prácticas corporales que se pueden presentar cuando se articula lo biológico con lo cultural. La centralidad del proceso estará en la resignificación de dichas prácticas como fenómenos socioculturales.

Se recuperan en esta unidad, construcciones socio-históricas acerca de algunas categorías que condicionan las prácticas, como por ejemplo, *calidad de vida, salud y bienestar, capacidades o incapacidades, cuestiones de género, edad, origen cultural.*

La Educación Física, a través de sus diferentes prácticas, propuestas desde una perspectiva globalizadora, ha de considerar su relación con la salud, los cuidados personales, de los demás y del ambiente.

La discapacidad no es un obstáculo para poner en juego la disponibilidad corporal y motriz sino que, a partir de potenciar las posibilidades corporales pueda actuar independientemente, asumir sus responsabilidades, afrontar desafíos con entusiasmo, estar orgulloso de sus logros, demostrar sus emociones y sentimientos, tolerar adecuadamente la frustración y establecer vínculos importantes.

La construcción de la imagen corporal no se produce sólo por las percepciones internas sino también por las externas, es decir por las reacciones de los otros.

Cuando se posibilita que el sujeto sea el autor de su aprendizaje y que descubra que el propio cuerpo no es un obstáculo, se está trabajando desde la lógica de la corporeidad en función de la constitución subjetiva.

Es preciso formar a los estudiantes para que desde los conocimientos

específicos, puedan brindar propuestas educativas creativas y específicas a los diferentes sujetos que les permitan reposicionarse frente a las situaciones cotidianas desde el pensar, hacer, sentir en interacción con otros y con el medio.

Ejes de Contenidos

- Sujeto y salud desde el paradigma de la complejidad.
- La salud como responsabilidad individual y social. Políticas sanitarias.
- Educación física y salud. La gimnasia para la salud. Modelos higienistas y posturales frente a las actuales líneas de actividad física y salud.
- Gimnasia y programas específicos para poblaciones con distintas necesidades y posibilidades de actividad motriz.
- El ejercicio físico como prevención ó rehabilitación.
- El profesor de Educación Física como integrante de equipos interdisciplinarios en función de la salud. Terapia ocupacional.
- Discapacidad. Minusvalía. Deficiencia. Educación Especial.

Propuesta de **talleres** opcionales.⁸⁹

⁸⁹ Prácticas corporales y motrices para: a) sujetos con cardiovasculopatías, asma, diabetes, obesidad, osteoporosis; degenerativas; lumbalgias; b) adultos mayores; c) maternidad (pre y post-parto); d) personas con discapacidad.

DIDÁCTICA DEL ENTRENAMIENTO

Formato: Taller

Carga horaria: 3 horas cátedras semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

El entrenamiento es entendido como proceso de enseñanza y aprendizaje sistemático que prepara el cuerpo para determinadas acciones, mejorando sus posibilidades, ya sea en función de la salud, el deporte o la recreación.

La didáctica del entrenamiento es uno de los medios que aporta al proceso de la educación en movimiento, en diálogo con las ciencias biológicas desde una perspectiva más amplia que la del modelo biologicista reduccionista, desde un paradigma integrador del sujeto en situación de entrenamiento.

Esta unidad curricular propone la superación del mecanicismo alienante, el tecnicismo y la competitividad estricta y exigente, la revalorización de lo lúdico y la adecuación de la competencia al desarrollo de lo humano, en un proceso pedagógico sustentado en la libertad y la creatividad. Las presiones vividas muchas veces ocasionan el abandono de las prácticas, es por esto que el objetivo de los programas deportivos, generalmente en el ámbito no formal, debería ser el de promover la autoconfianza con el propósito de que los sujetos vivencien sus posibilidades y fortalezcan su constitución subjetiva.

Desde esta concepción es posible orientar una propuesta formativa tendiente al estudio y problematización de las ciencias del entrenamiento aplicadas a las prácticas corporales de los sujetos, donde se articulen dialécticamente sus lógicas, diversidad y complejidad.

Ejes de Contenidos

- Teorías del entrenamiento. Paradigma integrador del sujeto en situación de

entrenamiento. Sustento del entrenamiento deportivo: biológico, pedagógico y afectivo- motivacional.

- Didáctica del entrenamiento. Principios y métodos. Adecuación a distintas poblaciones. Entrenamiento en función de diferentes intereses: disponibilidad de sí mismo para el rendimiento deportivo, desarrollo corporal y motriz, recreación y salud. Factores condicionantes del entrenamiento.
- Intervención contextualizada. Criterios didácticos.
- Entrenamiento para la salud. Entrenador personal.
- Preparación del deportista. De la multilateralidad a la especialización.
- Fisiología de la fuerza, la resistencia, la velocidad y la flexibilidad. Variaciones según niveles madurativos.
- Síndrome general de adaptación. Las respuestas y adaptaciones morfológicas y fisiológicas al ejercicio y al entrenamiento en diferentes situaciones. La respuesta adaptativa. Principales indicadores.
- Cronobiología. Ritmos endógenos y exógenos.
- Prevención y tratamiento de lesiones.

PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS Y EDUCACIÓN FÍSICA

Formato: Seminario- Taller

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

Esta unidad curricular posibilita el análisis y reflexión de las diferentes problemáticas contemporáneas como espacios de formación que no agotan los debates, sino que habilitan nuevas miradas desde una perspectiva integral.

La propuesta de integración epistemológica de las disciplinas es coherente con el paradigma de la complejidad planteado por Morin⁹⁰, tanto como perspectiva dialógica, como ética de una praxis, como perspectiva hologramática y como repercusión didáctica.⁹¹

El siglo XXI se nos presenta como el siglo de nuevas construcciones de sentido. Sentidos que surjan de la construcción colectiva de nuevas formas de ver el mundo, de sentir, de valorar, de pensar y de actuar. En definitiva, nuevas formas de conocer.

Este seminario está orientado a la reflexión conjunta y a la producción de estos sentidos. Se sugiere que estas problemáticas transversales sean abordadas interdisciplinariamente para su comprensión.

Es necesario no dejar de analizar las concernientes a la diversidad socio-cultural. En este sentido, la concepción de educación intercultural propone tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad.

La Ley de Educación Nacional, concibe la educación como un derecho de todos y todas, destacando el rol del Estado como garante del mismo. Reflexionar

⁷⁵(cfr. Morin 1996) Para quien la complejidad no es fundamento, sino un principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo

⁹¹ Morin, E. *La cabeza bien puesta*. Bs. AS., Nueva Visión, 1999.

sobre este marco normativo, posibilitará implementar acciones para su cumplimiento.

Desde una ética de la transmisión, donde es necesario recomponer el campo del semejante, se pone en juego el pensar la responsabilidad que tenemos como docentes y el modo en que ofrecemos un lugar y hacemos mundo. El otro, al mismo tiempo, en que nos trasciende, nos constituye.

Es necesario, desde las diferentes propuestas formativas, que el estudiante comprenda, a partir de la vivencia misma, la importancia de valorar y habilitar a otros, desde la diversidad que se reúne en lo común. Es preciso formar a los docentes para que, desde los fundamentos y sus prácticas, puedan brindar propuestas educativas que incluyan a todos y todas y así garantizar sus aprendizajes.

La educación inclusiva es un proceso dinámico, complejo y flexible que no depende exclusivamente de la aplicación de la normativa, sino que ha de ser diseñado colaborativamente por docentes, alumnos, padres y profesionales, que tiene como propósito brindar la educación conforme a las posibilidades, necesidades y realidad en la que se encuentran los sujetos.

Hablar de integración escolar, no es hablar del estudiante, sino del derecho a transitar por el sistema educativo en su conjunto; es hablar de la responsabilidad que a cada uno de los que formamos parte de este sistema nos compete respecto de la enseñanza y su posibilidad de aprender.

Ejes de Contenidos

- **Nuevas infancias y juventudes, contextos complejos y prácticas pedagógicas.**
Problemáticas actuales. Contextos complejos y turbulentos. Vulneración de derechos. La educación en contextos de vulnerabilidad social. Maltrato infantil. Trabajo infantil. Violencia en la escuela. El control del orden.

- **Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa frente a la problemática de la integración e inclusión.**

La complejidad del sujeto educativo y la pedagogía de las diferencias.

Diferencias culturales e integración sociocultural. La articulación intercultural. Los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica.

El problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas

antidiscriminatorias. La escuela integradora, en la agenda política.

Exclusión educativa. Desigualdades socio- educativas entre regiones y al interior de las mismas.

- **La construcción social de la discapacidad.**

Discursos acerca de la discapacidad.

Deconstrucción histórica de las diferencias.

El abordaje de los sujetos con discapacidad en relación al modelo pedagógico de la educación especial.

Educación Física e inclusión educativa. La respuesta de la Educación Física a la discapacidad en diferentes ámbitos socioculturales y escolares.

- **El docente de Educación Física en los contextos de las diferentes modalidades: particularidades, realidades y problemáticas educativas.**

- **Las prácticas docentes en diferentes niveles, modalidades y contextos.**

EPISTEMOLOGÍA Y PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Formato: Seminario

Carga horaria: 3 horas cátedra semanales.

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Educación Física ha recurrido, durante los siglos XIX y XX, a diferentes legitimaciones epistémicas en busca de su identidad, intentando, todavía superar esta concepción dualista del sujeto, cuerpo-mente.

En este Seminario se propone analizar cómo se construyen los conocimientos acerca del cuerpo, en las distintas épocas históricas, cuáles son los criterios que predominaron y predominan actualmente, y cómo derivaron en paradigmas que configuran diferentes posicionamientos, que sostienen actualmente las prácticas de la Educación Física. Asimismo, la revisión de esos paradigmas permite reconocer los diversos enfoques desde los que se construyeron y construyen conocimientos sobre el cuerpo y el movimiento, en sus diferentes expresiones.

Conocer las diferentes corrientes pedagógicas y epistemológicas que fueron constituyendo los imaginarios sociales sobre el cuerpo, requiere de una interdisciplinariedad de ámbitos como el arte, la antropología, la sociología, la comunicación social, la filosofía, entre otros. Esto posibilita comprender las relaciones entre práctica, ideología y poder, desnaturalizando justificaciones sedimentadas como construcciones míticas.

Estudiar la Educación Física lleva a descubrir el cuerpo en perspectiva, como otra forma de pensar el mundo y los vínculos, es decir, desde las percepciones del mundo como realidad social, como intersubjetividad, teniendo en cuenta que los sentidos son una apertura sobre y hacia el mundo, una interpretación y, de ningún modo, una coincidencia entre el cuerpo y el mundo.

Pensar hoy una Epistemología de la Educación Física es hacerlo dentro de una perspectiva relacional de la educación, dentro de la complejidad del mundo social y

cultural.

Todas las corrientes que atravesaron la Educación Física y se manifestaron como tendencias que la caracterizaron de acuerdo a determinados fines, en diferentes momentos históricos, actualmente aparecen como entrecruzamientos en los cuales se puede advertir la preponderancia de una orientación u otra. Según la concepción epistemológica que se adopte, y de acuerdo con su correlato histórico, la Educación Física se configura de acuerdo a los imaginarios desarrollados que determinaron su finalidad y sentido: como práctica disciplinante de corte higienista, recreacionista, deportivista, psicomotricista y para la expresión corporal.

Una de las principales fuentes que configura el enfoque actual es la Praxiología motriz, que recupera la subjetividad en la acción. Fue introducida y fundamentada por Parlebas (1981) que diferencia acción motriz de conducta motriz. A partir de aquí se configura la pedagogía de las conductas motrices.

En este sentido, siguiendo la trayectoria de la Educación Física escolar, concebirla hoy como práctica social de intervención, estudiable en el marco de la pedagogía, entendiendo al cuerpo humano como un sistema complejo, integrado por estratos que se constituyen dialécticamente.

Ejes de Contenidos

- Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ruptura epistemológica. Paradigma de la Complejidad.
- Perspectiva social e histórica de la Educación Física. Teorías.
- Cuerpo y motricidad. Enfoque filosófico-antropológico. Imaginarios y paradigmas que se constituyeron en distintos momentos históricos. Análisis histórico- crítico.
- Epistemología de la Educación Física. Continuidades y rupturas.
- La Educación Física dentro del campo de las Ciencias Sociales. La Educación Física como disciplina pedagógica.

TALLER INTEGRADOR INTERDISCIPLINARIO

Formato: Seminario-Taller

Carga horaria:

1 hora cátedra semanal en Primer Año

1 hora cátedra semanal en Segundo Año.

Régimen de cursado: anual

Año: Primero- Segundo.

Marco orientador

Una de las problemáticas que atraviesan a la formación docente inicial en general es, no sólo la fragmentación curricular, sino también la falta de comunicación entre los actores involucrados en dicha formación. Es por esto, que el sentido de la creación, en cada año, de un taller integrador interdisciplinario, es provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente.

Fortalecer la capacidad de apertura crítica que posibilite pensar fuera de los límites de una concepción preestablecida y que permita resignificar el sentido educativo de las prácticas corporales y motrices, descubriendo la potencialidad del pensamiento en perspectiva, significa confrontarlo con las múltiples posibilidades de concreción, fundadas en relaciones posibles, espacios articuladores, no de verdades absolutas sino de construcciones que lo concreten.

Se propone, a partir de las prácticas concretas de docentes y estudiantes, como dispositivo analizador que posibilite ir hacia la teoría, deconstruir y construir tantas veces como sea necesario.

No basta con introducir la reflexión para regenerar teoría sino, además, reconocer la constitución de nosotros mismos desde una trayectoria histórica, relativa a lo que significa ser docente en contextos específicos, explorando nuestros propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta, sin dejar de considerar el atravesamiento institucional como condicionante externo que posibilita la comprensión de las mismas. Poner en juego la propia historia de nuestros modelos de aprendizaje, “matrices epistemológicas”, “modelos y representaciones sociales”, supuestos, teorías, creencias, esquemas de acción de vinculación con el conocimiento que posibilitan u obstaculizan un determinado modo de apropiación de

la realidad, la cual cambia vertiginosamente y, de esta manera, poder resignificarla y transformarla desde las posibilidades de cada uno y en un proceso de construcción colectivo.

La práctica reflexiva en comunidad, como práctica social, posibilita descentrarnos de los propios parámetros, desabsolutizar el propio referencial y pensar una relación diferente entre la dimensión comprensivo- explicativa y la proyectiva.

La interdisciplina, como abordaje epistemológico y pedagógico, implica poner el centro de atención en las problemáticas contextualizadas de la realidad y no en las disciplinas o asignaturas. El abordaje interdisciplinario tiene características que lo distinguen:

- necesita de los intercambios entre las disciplinas y entre quienes participan en cada una de ellas,
- se refiere a las problemáticas de la realidad articulándose alrededor de ellas y tiene como interés su transformación,
- requiere del trabajo en equipo y de la cooperación recurrente, y no sólo esporádica,
- se encamina hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

En cada año, el Taller Integrador Interdisciplinario se propondrá a partir de un eje que permita relacionar los tres campos formativos. Los contenidos serán el producto de la integración interdisciplinaria que se suscite alrededor de las diferentes temáticas, en función de lo que cada institución considere necesario para la deconstrucción y co- construcción de un proyecto educativo institucional.

Esta propuesta integradora y compleja de la educación y la formación, supone asumir una postura en la manera de construir el conocimiento, a partir de nuevas perspectivas de comprensión que posibiliten reconstruir nuestra identidad como docentes de la Educación en Movimiento.

Este espacio permitirá revisar críticamente las estrategias de intervención en las aulas, recrear el currículum, flexibilizarlo, actualizarlo y reorientarlo en un proceso permanente.

Ejes de Contenidos

- Dimensión ético-política de la praxis docente. Construcción colectiva y posicionamiento político.
- Constitución de la identidad docente. Experiencia y procesos de socialización e internalización de un determinado modelo de ser / actuar / pensar / sentir docente.
- Deconstrucción y reconstrucción colectiva del rol docente.
- La relación educativa. Vínculos. Enseñanza-aprendizaje. Escuela-comunidad.
- Espacio escolar y realidad educativa. Espacio diseñado. Espacio vivido. Espacio representado.
- La relación dialéctica “mirada-escucha” en los espacios institucionales. Socioantropología de la propia práctica.
- Intencionalidad pedagógica. Supuestos, decisiones y acciones.

SEMINARIO DE ACREDITACIÓN OBLIGATORIA:

A partir del Segundo Año de la Carrera, el estudiante opta por el momento en que lo cursa

EDUCACIÓN SEXUAL

Formato: Seminario-Taller

Carga horaria: 2 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Marco orientador

A nivel internacional, el tema de la Educación Sexual ha tenido definiciones muy importantes y de mucha repercusión, ya sea a través de legislaciones, como de programas, conferencias, acuerdos y debates mundiales. Así, se ha puesto en tensión el tema de la familia monoparental, las cuestiones de género, la libre y responsable determinación sexual y la salud reproductiva, razón por la cual se ha vuelto exigible una visión plural e informada al respecto y una necesidad impostergable en el actual currículum escolar.

La política provincial se enmarca en las leyes Nacionales: N° 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; N° 25673 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral y Procreación Responsable; N° 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; N° 26150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; ley N° 26.206 que fija como responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación el desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formulación de una sexualidad responsable.

La provincia adhiere a la ley nacional 25.673 del año 2002 y promulga la ley 9501 en el año 2003 mediante la cual crea el sistema provincial de salud sexual y reproductiva. El CGE a través de la Resolución 2576 del año 2005, dispone la conformación de una comisión ad hoc que elabora el programa de Educación sexual para las escuelas provinciales de gestión pública y privada de todos los niveles y modalidades por Resolución 0550/06 del CGE.

Teniendo en cuenta todo este marco legislativo, la educación sexual se constituye en un derecho de todo educando y las políticas educativas a través del sistema deben dar respuesta a esta demanda en todos los niveles de enseñanza.

Entendemos por educación sexual toda educación referida a la sexualidad humana, dimensión caracterizada por su complejidad y heterogeneidad, como así también por su cotidianeidad. Como sostiene el Marco orientador provincial el aspecto polifacético y multidisciplinario de la sexualidad humana a dado origen a diferentes concepciones ideológicas (...) que no tuvieron en cuenta los aspectos psicológicos, afectivos, sociales, éticos y espirituales de la sexualidad⁹².

Las políticas educativas vigentes consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual integral que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, jurídicos y pedagógicos.

Pensar en una educación sexual integral, interdisciplinaria, es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías, de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.

Hoy se espera que cada docente pueda transmitir saberes sobre sexualidad. Para ello, durante la formación inicial, se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, de las conductas y prácticas sexuales, de las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, de las subjetividades producidas desde este campo, y, de ese modo, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.⁹³

Ejes de Contenidos

- **Los saberes referidos a los cuerpos, la subjetividad y la sexualidad**
El cuidado del cuerpo y la salud. Prevención de enfermedades. Infecciones. Contagios. Embarazos.

⁹² Consejo General de Educación. Programa de educación sexual escolar. Marco orientador. Pcia. de Entre Ríos. Paraná, 2007

⁹³ Consejo General de Educación, Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria, p. 134, 135, 136.

Subjetividad: afectividad, autoestima; vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales, ritos de pasaje a la vida adulta, privacidad, pudor, deseo, placer, silencio, culpa, vergüenza. Roles y estereotipos.

- **Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad**

Interpretaciones sociológicas, antropológicas, históricas, psicológicas, políticas y otras acerca de la sexualidad.

Represión, vigilancia, normalización. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

- **Educación sexual en la escuela**

La sexualidad como parte de la condición humana. Medios de comunicación masivos y sexualidad. Responsabilidades y derechos. Libertad y seguridad.

Inconvenientes y desafíos para el abordaje de estas problemáticas en la escuela. Vínculos con las familias, la comunidad educativa y otros sujetos educadores y promotores de salud.

La educación sexual en el curriculum escolar. Transversalidad de la Educación Sexual.

**CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA
PRÁCTICA PROFESIONAL**

Dinámica del Campo de la Formación en la Práctica Profesional

“La Práctica se visualiza como un itinerario formativo en la construcción de las prácticas docentes, entendidas éstas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la concepción tradicional que la asimila exclusivamente a la tarea de dar clase.”

Ferry G.

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La práctica docente es el eje integrador de la propuesta de formación inicial. En ella convergen el campo de la formación general y de la formación específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan, y al mismo tiempo, se problematizan.

Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica, en tanto entre ambas media una relación dialéctica. La teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente; no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Los espacios de la Práctica I, II, III y IV tienen que constituirse en recorridos pedagógicos flexibles, que permitan la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, con el proceso/ puesto de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo y con el trabajo como organización.

Las prácticas docentes de los profesores de los Institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas, son espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y los contextos.

Desde Elena Achilli, se entiende a la práctica docente, como un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto, maestro o profesor, en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. Este trabajo, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y

relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

La práctica pedagógica es el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.

“Este viaje por las huellas de la formación y por la complejidad de las prácticas docentes, plantea la necesidad de buscar un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Señala, por tanto, la necesidad de una metodología que permita dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio, etcétera”⁹⁴

Se incorpora la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, ello es indispensable para lograr lo que Paulo Freire llamó **curiosidad epistemológica** que es una curiosidad **metódicamente rigurosa**. La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad; a través de ella el docente, el estudiante, el maestro indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros. “El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser”⁹⁵

Desde los equipos directivos y de práctica, se tendrá que recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas desde el diseño del **Proyecto Institucional del Campo de Prácticas**, estableciendo acuerdos, anticipando cambios en enfoques y contenidos, brindando espacios de actualización.

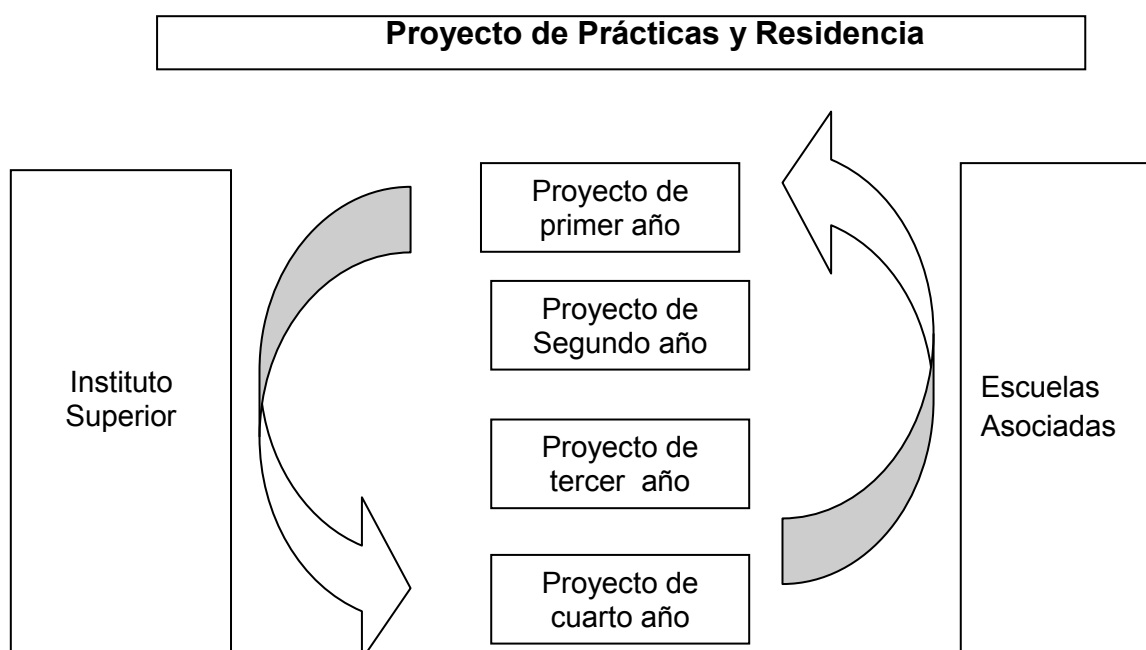
Como señalan las Recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente: “El desarrollo de las prácticas docentes requiere de la visión de organizaciones abiertas, dinámicas y en redes, como espacios de formación que no se agotan en el ámbito físico del Instituto Formador. Implican redes

⁹⁴ Edelstein G., Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...www.rieoei.org/rie33a04.html

⁹⁵ Freire, P. (1997) “*Pedagogía de la autonomía*” Siglo veintiuno editores México España. P. 85

interinstitucionales entre el Instituto y las escuelas, así como con otras organizaciones sociales colaboradoras”...

... “La construcción del trabajo integrado y en redes entre los Institutos Superiores y las escuelas de distintos niveles escolares, no debería quedar exclusivamente confinada al espacio del voluntarismo individual, de personas o de “Instituciones innovadoras“. Si bien muchas acciones pueden ser encaradas desde las prácticas docentes, ello implica necesariamente a los niveles de gestión y es responsabilidad del sistema. En tal sentido es necesario fortalecer la responsabilidad de los equipos de supervisión, de los equipos técnicos centrales, de los diferentes niveles de construcción política, generando las condiciones para ello”⁹⁶



Desde primer año se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario-taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas asociadas, con las cuales se constituirán redes y proyectos conjuntos, que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.

⁹⁶ INFD - Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Ministerio de Educación de la Nación p 227.

A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones de distintos niveles y modalidades (urbanas, rurales, de islas u otras) y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, centros culturales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.

Se entiende por **prácticas escolares** las que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, para conocer e integrarse a la institución, las aulas y para comprender el contexto. Las prácticas en escuelas son centrales en la formación de docentes por cuanto el título los habilita para desempeñarse en los diferentes niveles educativos.

La educación es una práctica social que trasciende el espacio escolar, supone un proceso de construcción comunitaria y contextualizada. Por esta razón, se incluyen prácticas de **intervención socio-comunitarias**, además de las escolares y áulicas, que los estudiantes podrán concretar según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias y actividades que se demanden o propongan.

Se prevé la organización y desarrollo de encuentros en **talleres o ateneos interinstitucionales**, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, donde docentes y otros profesionales invitados puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

Las unidades curriculares de este campo estarán a cargo de **equipos de cátedra** que se constituirán conforme a las características específicas de dichas unidades.

En este sentido, el formato curricular de **Seminario - Taller** abre un espacio a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.

La **praxis docente y las memorias** se incluyen en las unidades curriculares de 1° a 4° año. La praxis entendida como el conjunto solidario de dos dimensiones: la reflexión y la acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo significa entender la práctica en términos dialécticos. Los espacios de práctica se construyen y se resignifican desde tres instancias: los abordajes teóricos, experiencias en terreno (acciones de investigación e intervenciones) y las memorias y narrativas de las praxis.

La **unidad curricular de la Práctica Docente**, en cada año, se planificará en conjunto por el **Equipo de Práctica**, previendo la articulación entre las experiencias – intervenciones en las instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/ reflexiones y ateneos interinstitucionales.

Las **experiencias en instituciones escolares** serán coordinadas y orientadas por los profesores de práctica que integren el equipo, los de áreas específicas y los docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Las **experiencias en instituciones socio-comunitarias** serán coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de práctica, y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora.

Los docentes **co-formadores**, colaboran en la formación de los estudiantes, recibéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, y posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextualizadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas acciones (talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras).

PRÁCTICA DOCENTE I

Formato: Seminario- Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Primero

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente tiene continuidad a lo largo de los cuatro años de la carrera. Es un espacio de aprendizaje y debate acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento y como producto del trabajo de enseñar y aprender. La reflexión individual y colectiva entre profesores, estudiantes, graduados y maestros que están en el sistema educativo habilita un diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, la de otros y la vida cotidiana en las escuelas.

Estos espacios se piensan como recorridos pedagógicos flexibles, que atienden a los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permiten la formación reflexiva de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas, las condiciones de realización, de formación, desarrollo y organización.

Durante el primer año de la carrera, uno de los propósitos de esta unidad curricular es que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos, tanto formales como no formales.

Esta mirada, supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar su complejidad y problematicidad. En ese sentido se recupera el enfoque socioantropológico, sobre todo de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica y redefiniéndola.

Esta redefinición, que revaloriza entre otras cuestiones el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos.

Se requiere del abordaje teórico epistemológico de problemáticas propias del campo de la investigación educativa a fin de no caer en un uso instrumental de estrategias de investigación. Incorporar la formación en investigación entendida como una práctica social caracterizada fundamentalmente por un modo particular de confrontación entre teoría y empiria; ir más allá de las apariencias inmediatas, complejizar la mirada, interrogar las prácticas. Se trata de lograr la mayor comprensión posible, sin intención de explicaciones totalizantes.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas. En esta instancia, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** son fundamentales para documentar los recorridos y registrar las prácticas educativas como actividades complejas que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.

Recuperar la “biografía escolar” permite interpretar acciones de los estudiantes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno. El trabajo sobre la propia práctica y la propia historia se convierte en un poderoso instrumento para la transformación de la misma.

Ejes de Contenidos

- **La práctica docente como práctica social.**

El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.

La práctica docente como espacio de aprendizaje y de “enseñar a enseñar”.

Las biografías escolares.

Problemáticas en diferentes contextos.

La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y de experiencias educativas.

Organizaciones sociales de la comunidad que atienden problemáticas de las infancias, juventudes y adultos como espacios educativos.

- **Intervenciones de reconocimiento en las instituciones**

La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.

Los paradigmas de investigación social y los contextos históricos- políticos en que surgen.

Enfoque socioantropológico en investigación. La etnografía en educación.

Procesos de análisis interpretativo y sociocrítico de la realidad abordada.

Documentación y narrativa de experiencias.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones de reconocimiento.

PRACTICA DOCENTE II

Formato: Seminario-Taller

Carga horaria: 4 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Segundo

Marco orientador

La unidad curricular Práctica Docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas en los distintos niveles y modalidades; en ámbitos urbanos y rurales, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.

Uno de los ejes de la unidad curricular es el relevamiento de información en el terreno de las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos, niveles y modalidades, identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.

Las prácticas docentes se constituyen en el marco de intercambios semánticos e interacciones que se producen tanto en la estructura de las actividades académicas como en los modos de relación social.

El trayecto se desarrolla a través de entrevistas, observaciones participantes, relatos de vida, topografías que permiten describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles asegurando el aprendizaje de distintos roles.

La intervención colaborativa de los estudiantes desde otros roles complementarios al trabajo docente y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos y los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas, son los ejes que dan cuenta de esta unidad curricular.

En el espacio de narrativas, la escritura es una instancia fundamental al sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.

En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con la Didáctica General, Psicología Educativa y la Didáctica específica, resignificando la identidad y las características organizacionales y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades.

En esta perspectiva se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría, y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos que construyen desde su lugar. A ese respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, y de que existen diversos patrones de interpretación. Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el propio referencial.

La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes, para discutir y repensar proyectos institucionales, modos y estilos de gestión, las problemáticas e identidad pedagógica de cada uno de los niveles y modalidades para los que se forma.

Ejes de Contenidos

- **La práctica docente y la identidad pedagógica de los distintos niveles y modalidades**

Los distintos niveles y modalidades, historia, especificidad y organización en los distintos contextos.

La configuración institucional en la actualidad.

Caracterización del trabajo docente.

Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

- **Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas**

Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socioantropológica.

Dinámica institucional: el cotidiano escolar. Trabajo de campo. Técnicas de recolección y análisis de información.

Las narrativas de las experiencias escolares.

Los proyectos pedagógicos para las intervenciones colaborativas.

PRACTICA DOCENTE III

Formato: Seminario

Carga horaria: 6 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Tercero

Marco orientador

En la Práctica docente de tercer año, se aborda la problemática educativa en el aula; es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos, atendiendo a los diferentes contextos – urbanos y rurales- niveles y modalidades.

Las particularidades de cada nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas demandan el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.

Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. No supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinará la última; se trata, en cambio de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra. Dice Freire: “El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción”

Estas configuraciones habilitan un abordaje desde tres dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza-aprendizaje-contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.

La configuración del equipo de práctica docente a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar e implementar propuestas didácticas para los distintos niveles y modalidades, desde una perspectiva interdisciplinaria.

En coherencia con el sentido del campo en el diseño, se plantea la articulación con todas las unidades curriculares del campo específico y del campo general que dan marco conceptual a la formación.

Se prevé incluir ateneos interinstitucionales como formato válido que posibilita un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en relación con las prácticas docentes. Se estructura a partir del análisis de casos específicos, y en profundidad de la problemática que convoca.

Está pensado como continuidad de las unidades curriculares y como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en articulación efectiva.

- La dinámica de los ateneos interinstitucionales contempla distintas instancias:
- recuperación de los itinerarios de la Práctica
- selección de emergente de la Práctica para el debate
- profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas, para la elaboración de los marcos conceptuales
- exposición, intercambio de perspectivas y debate

Incluye a los estudiantes de la Práctica, a los docentes y equipos directivos de las escuelas asociadas, docentes y directivos de los Institutos, especialistas e integrantes de otras organizaciones de la comunidad.

Las acciones estarán planificadas y coordinadas por los profesores del Equipo de Práctica y en particular por los docentes de las disciplinas específicas que lo integran.

Este formato se caracteriza por la circulación horizontal de los saberes, la democratización de la palabra y las acciones formativas, por tanto se contemplan instancias de articulación entre las unidades curriculares del Diseño y procesos de co-evaluación.

Los ejes temáticos de los ateneos surgen a partir de los emergentes de las prácticas docentes. La distribución de los encuentros se definirá de acuerdo al Proyecto de Prácticas que presente el equipo responsable y las demandas de los contextos institucionales (Institutos- escuelas asociadas)

Se plantea, entonces, como necesario “comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (Edelstein y Coria, 1995)

Ejes de Contenidos

- **La situación de enseñanza en diferentes contextos educativos, niveles y modalidades.**

Distintos espacios de circulación de saberes y constitución de subjetividades.

Las propuestas didácticas: caracterización y análisis en diferentes contextos, modalidades y niveles.

Criterios de organización de espacios, materiales, contenidos y estrategias.

- **Diseño e implementación de propuestas pedagógico-didácticas para diferentes contextos educativos, niveles y modalidades.**

Diseño y desarrollo de propuestas pedagógico-didácticas en función de los Diseños Curriculares correspondientes a los niveles y modalidades, los grupos escolares, trabajo en equipo y proyectos institucionales.

Procesos de análisis sociocrítico e interpretativo de la realidad abordada.

Documentación y narrativa de experiencias y estrategias de educación en espacios formales de educación.

La práctica reflexiva como práctica grupal.

Construcción cooperativa de propuestas alternativas.

PRÁCTICA IV - RESIDENCIA

Formato: Seminario

Carga horaria: 10 horas cátedra semanales

Régimen de cursado: anual

Año: Cuarto

Marco orientador

La Residencia tiene que ser pensada como un **proyecto pedagógico integrador** que recupera los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La entrada en las instituciones educativas para la Residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social, cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada, análisis y registro.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.

- Realización de prácticas intensivas en un nivel y modalidad e intervenciones socioeducativas.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite –a través de la discusión y el intercambio- descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas teóricas, confrontar las propias ideas con perspectivas diferentes.

Esta propuesta, al interior de la unidad curricular de Práctica Docente IV-Residencia, adopta el formato de **ateneos interdisciplinarios** con el fin de generar un espacio grupal educativo, donde interjuegan procesos de análisis, comprensión y reflexión sobre las problemáticas docentes, a partir de temáticas o casos emergentes.

El desafío sigue consistiendo en procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas, trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización, recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales, admitir la urgencia de ciertos cambios, e intentar caminos diferentes.

Ejes de Contenidos

Proyecto pedagógico integrador

- La organización del proyecto pedagógico.
- Las tareas en las distintas etapas.
- Los sujetos e instituciones de la práctica.
- Praxis e intervenciones didácticas e institucionales.
- Intervenciones socioeducativas.
- Participación, análisis, reflexión y producción colectiva del conocimiento.
- Memoria de la trayectoria de formación: Informe final de Residencia.

CORRELATIVIDADES

PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

| | Unidades curriculares | Correlativas con |
|-----------------|--|--|
| 2do. año | Didáctica general | Pedagogía |
| | Psicología educacional | Pedagogía |
| | Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana. | Filosofía. Pedagogía |
| | Prácticas Gimnásticas y Expresivas II | Prácticas Gimnásticas y Expresivas I Corporeidad, Juego y Lenguajes |
| | Recreación y Tiempo Libre | Prácticas Ludomotrices |
| | Prácticas Deportivas I | Prácticas Ludomotrices |
| | Sujetos de la Educación en diferentes, contextos, niveles y modalidades. | Pedagogía |
| | Didáctica de la Educación Física I | Pedagogía |
| | Práctica docente II | Práctica docente I Pedagogía |

| | Unidades curriculares | Correlativas con |
|-----------------|--|--|
| 3er. año | Derechos Humanos: Ética y ciudadanía | Historia Social y Pol. Argentina y Latinoamericana. |
| | Sociología de la Educación | Didáctica general. |
| | Historia de la Educación Argentina | Historia Social y Política Argentina y Latinoamericana. |
| | Biomotricidad | Biología Humana |
| | Prácticas Gimnásticas y Expresivas III | Prácticas Gimnásticas y Expresivas II |
| | Prácticas Deportivas II | Prácticas Deportivas I |
| | Didáctica de la Educación Física | Didáctica General Didáctica de la Educación Física I Sujetos de la Educación en diferentes contextos, niveles y modalidades. |
| | Práctica docente III | Práctica docente II Didáctica general Psicología Educacional Didáctica de la Educación Física I Sujetos de la Educación en diferentes contextos, niveles y modalidades. Prácticas Ludomotrices Prácticas Acuáticas Prácticas Gimnásticas y Expresivas II Prácticas corporales y motrices en el medio natural. Recreación y Tiempo Libre Prácticas Deportivas I |

| | Unidades curriculares | Correlativas con |
|----------|--|--|
| 4to. año | Instituciones educativas | Con todas las U. C. de 1ro. a 3er. Año |
| | Prácticas corporales y motrices específicas | Sujetos de la Educación en diferentes contextos niveles y modalidades. Biomotricidad Didáctica de la Educación Física I y II Prácticas Gimnásticas y Expresivas III |
| | Problemáticas Contemporáneas y Educación | Sujetos de la Educación en diferentes contextos niveles y modalidades. Sociología de la Educación Didáctica General |
| | Didáctica del Entrenamiento | Prácticas Gimnásticas y Expresivas III Biomotricidad |
| | Epistemología y Perspectiva Socio-histórica de la Educación Física | Historia de la Educación Argentina Sociología de la Educación Filosofía Pedagogía Sujetos de la Educación en diferentes contextos niveles y modalidades. Corporeidad, Juego y Lenguajes |
| | Práctica docente IV | Con todas las U. C. de 1ero. a 3er. año |

| | | |
|--|-------------------|---|
| Seminario de Acreditación obligatoria. Momento de cursado optativo para el alumno. | Educación Sexual. | Filosofía Pedagogía Sociología de la Educación Biología Humana |
|--|-------------------|---|

BIBLIOGRAFÍA

DOCUMENTOS

- Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires. 2007
- Ministerio de Educación de la Nación. *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares*. Buenos Aires 2008
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)*. Nivel Inicial – Nivel Primario. Buenos Aires. 2007
- Consejo General de Educación *Plan Educativo Provincial*. Entre Ríos 2007.
- CTERA - UDA- SADOP – CEA: *Criterios para discutir los diseños curriculares de la formación docente*; Buenos Aires; Mayo 2008.
- Consejo General de Educación. Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Inicial. Res. de Ap. 5420/08 CGE – 3425/09 CGE.
- Consejo General de Educación. Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Primaria. Res. 5420/08 CGE – 3425/09.CGE
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. *Lineamientos Preliminares para el Diseño Curricular. Ciclo Básico Común*. 2008.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. Dirección de Educación Secundaria. Documentos: N° 1, 2, 3, 4. 2008/2009.
- Consejo General de Educación, Entre Ríos Dirección de Planeamiento Educativo. Coordinación Provincial de Educación Física. *Aportes para el análisis del campo del conocimiento de la Educación Física. Nuevo enfoque en la enseñanza de los juegos deportivos*. Lapiduz, G; Quintana, M.L.; Chauvinold, P y Zanier, F. 2008.
- Consejo General de Educación. Programa de Educación Sexual Escolar Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Paraná, E.R. 2005-2006-2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD). *Educación e inclusión para los jóvenes*. Buenos Aires, 2007.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (PNUD) *Educación Integral de adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires. 2008-

- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina*. Orientaciones 1. 2009.
- Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. Consejo General de Educación. *Mesa de la Educación Entrerriana*.2007 – 2011.
- Consejo General de Educación. Primer Congreso de Educación Especial. “Posibilidad de alteridad (con) conciencia pedagógica”. Concepción del Uruguay. 2008

NORMATIVAS

- Constitución de la Provincia de Entre Ríos. Reforma 2008.
- Argentina, Ley 26.206. *Ley de Educación Nacional*.2006.
- Argentina. Ley 9890 . *Ley Provincial de Educación*. Entre Ríos.2008.
- Argentina, Ley N° 23.849 .*Convención sobre los Derechos del Niño*.1990.
- Argentina, Ministerio de Salud de la Nación. Ley Nacional N° 25.673: *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable*. Buenos Aires. 23/05/2003.
- Argentina, Ley Nacional N° 26.150. *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, 2006.
- Entre Ríos, Res Provincial N° 0550.Programa de Educación Sexual Escolar. Paraná, E.R. 11/04/2006.
- Argentina. Ley 9891.*Ley Provincial de Discapacidad* .Entre Ríos .2008.
- Argentina Ley N° 26.061.*Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* 2005.
- Ley N° 9861. *Ley de Protección Integral de los Derechos de los, Niños , Adolescentes y la Familia*. 2008.
- ONU Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).Ratificada por Argentina en 2008.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

FILOSOFÍA

- Chakrabarty, D. *Tras la huella de Europa*. Editorial Tusquets, Madrid, 2008.
- Chalmers, A. *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Bs. As., Siglo XXI Editores, 1988.
- Estermann, J. *Filosofía andina. Sabiduría indígena por un mundo mejor*. La Paz, Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología, 2006.
- Feinmann, J. P. *¿Qué es la filosofía?* Prometeo Libros, Buenos Aires, 2008.
- Guisán, E. *Introducción a la ética*. Madrid, Cátedra, 1995.
- Hernández – Pacheco, J. *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid, Tecnos, 1996.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*, Bs. As., AZ Editora, 1998.
- Kusch, R. *Obras completas*. Rosario, Fundación Ross, 2000.
- Levinas, E. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1971.
- Macintyre, A. *Historia de la ética*. Barcelona. Paidós Surcos, 2006.
- Mignolo, W. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires, El Signo, 2001.
- Radhakrishnan, S. y Raju, P. T. *El concepto del hombre. Estudio de filosofía comparada*. México, Fondo de Cultura Económica 1993.
- Salazar Bondy, A. *¿Existe una filosofía de nuestra América?*. México, Siglo XXI, 1986.
- Scavino, D. *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Bs. As., Paidós, 1999.
- Zea, L. *La filosofía americana como filosofía sin más*. México, Siglo XXI, 2003.

OBSERVACIÓN: Los textos considerados “obras fuentes” de los filósofos tradicionales (Aristóteles, Platón, Descartes, Hume, etc) no se han citado como bibliografía ya que el docente seleccionara de acuerdo a sus elecciones, además existen muchas ediciones disponibles.

PEDAGOGÍA

Boggino, N. *Los valores y las normas sociales en la escuela*. Rosario, Editorial Homo Sapiens, 2004.

Bruner, J. *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.

Camilloni, A., Celman, S. y otros. *La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Carli, S. (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Editorial Santillana, 1999.

Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Cuestiones de Educación*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.

Dussel, I. y Caruso, M. *La invención del aula*. Buenos Aires, Exordio, Santillana, 1999.

Ferry, G. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Paidós, 1990.

Freire, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI Editores, 2002.

_____. *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI Editores, 1999

Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.

Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ediciones Morata, 1993.

Morín, E. *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1999.

_____. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1998

Puiggrós, A. (comp.) *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires, Editorial Galerna, 2007.

ORALIDAD, LECTURA Y ESCRITURA

Arnoux, E. y otros. *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires, Eudeba, 2002.

Bas, A. y otros. *Escribir: apuntes sobre una práctica*. Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Carlino, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2005.

Fernández Bravo, A. y Torre, C. *Introducción a la escritura universitaria*. Montevideo, Granica, 2003.

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes, 1996.

- Milian, M. y Camps, A. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario, Homo Sapiens, 2000.
- Burbules, N. y Callister, T. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Gránica, 2006.
- Chartier, R. *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero*, México, Universidad Iberoamericana, 1997.
- Ong, W. *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra*. México, FCE, 1ª edición en español, 1987.
- Mc.Ewan y Kieran E. (comps.) *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores, 1995.
- Meirieu, P. *El significado de educar en un mundo sin referencias*. Conferencia dictada el 27 junio 2006. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html. 2006.

| |
|---------------------------------------|
| CORPOREIDAD, JUEGO Y LENGUAJES |
|---------------------------------------|

- Aisenstein, A. *Repensando la educación física escolar*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Amuchástegui, G. “De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados”, en *revista Novedades educativas* N° 175, 2005.
- Calmels, D. *Del sostén a la transgresión*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- _____ El cuerpo es el mensaje. Mesa redonda: El cuerpo y la escuela, en *revista Novedades Educativas*. N° 124, 2001.
- Grasso, A. *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física. La Corporeidad*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.
- _____ *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2005.
- Quiroga, A. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1987.
- Schlemenson, S. *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1995.
- Stokoe, P. *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires, Editorial Humanitas.

Stokoe, P. y Schachter, Alexander. *La Expresión Corporal*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1981.

Stokoe, P. *La Expresión Corporal y el Adolescente*. Buenos Aires, Editorial Barry, 1980.

_____ *La Expresión Corporal y el Niño*. Buenos Aires, Editorial Ricordi Americana, 1977.

Vigotsky, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Akal. Madrid, 1982.

Winicott D. *Realidad y juego*. Editorial Galerna. Buenos Aires, 1972.

TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Albornoz, M. "Cómo leer desde la periferia las nuevas relaciones entre tecnología y sociedad", en Schiavo, E. y Finkelievich, S, (comp.) (1998) *La ciudad y sus TIC's*. Universidad de Quilmes, Bernal, 1998 pp 19 a 26.

Augé, M. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa, 1993.

Castells, M. Vol I *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial, 1997

_____ *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, Empresa y Sociedad*. Barcelona Plaza & Janes Editores, 2001

Eco, U. *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona. Lumen. 1995

Landow, G. *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

Litwin, E. Conferencia "De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza" en el II Congreso Iberoamericano "Educación y Nuevas Tecnologías", 2005

Martín Barbero, J. "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", Bogotá, Nómadas N° 5, 1996.

Mattelart, A. "Los Paraísos de la comunicación", en Ignacio Ramonet (ed.), *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza Editorial, 1998 p.23 – 28.

Moles, A. *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Postman, N. "El juicio de Thantus" (Fragmento)", en: *Tecnópolis. La Rendición de la cultura a la Tecnología, Galaxia Gutemberg*. Círculo de Lectores, 1992.

Rheingold, H. "Cap. 10: La desinformocracia", en "*La comunidad virtual": una sociedad sin fronteras*. Barcelona, Gedisa. 1996 pp.: 347-376.

Rueda, A. *Representaciones de lo latinoamericano: memoria, territorio y transnacionalidad en el videoclip del rock latino*. Cali, Tesis, Univalle, 1998.

Sancho, J. M. "Cap.1. La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia" en Sancho, J. (comp.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona, Horsori, 1994, pp. 13-37.

DIDÁCTICA GENERAL

Aizencang, N. *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Manantial, 2005.

Álvarez Méndez J M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España, Ediciones Morata, 2001.

Bertoni, A. *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1997.

Camilioni, A., Edelstein, G. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1996.

Camillioni, A. y otras *El Saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós. 2007.

Chevallard, Y. *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Editorial Aique, 1997.

Contreras, D. "Enseñanza, curriculum y profesorado". Madrid, Ediciones Akal, S.A. 1990.

Davini, M. C. "Docentes, Didáctica y Reformas Educativas: cuestiones para la reflexión" en *Revista Versiones. Nº 3 -4*. Programa La UBA y los Profesores Secundarios. Buenos Aires, Primer Semestre, 1995.

_____ *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1995.

De Alba, A. *Curriculum, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

Díaz Barriga, A. *Didáctica, aportes para una polémica*. Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica*. Buenos Aires, Editorial Rei, 1991.

Popkewitz, T. "Profesionalización y formación del profesorado", en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, Nº 184, 1990.

Sarlé, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.

Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós, 1992.

Terigi, F. y Diker, G. *La formación de maestros y profesores. Hojas de ruta*. Buenos Aires, Editorial Piados, 1997.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

- Arfuch, L. (comp.) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo, 2005.
- Augé, M. *El sentido de los otros*. Barcelona, Paidós, 1996.
- Baquero, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía, 2005.
- Bourhis, R. y Laytus J. (comps) *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid, McGrawHill, 1996.
- Bruner, J. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1984.
- _____ *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Gardner, H. *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva al problema de la creatividad*. Buenos Aires, Paidós, 1987.
- _____ *Mentes creativas*. Barcelona, Paidós, 1995.
- Kincheloe y Stienberg *Repensar el Multiculturalismo*. España, Octaedro, 1999.
- Larrosa, J. *Escuela, Poder y Subjetivación*. Cap. *Tecnologías del yo y educación*. Madrid, Ediciones La Piqueta, 1995.
- Najmanovich, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos, 2005.
- Rosbaco, I. *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2005
- Shulman, J. *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- Skliar, C. *La intimidad y la alteridad (Experiencias con la palabra)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Aguirre Rojas, C. A. *América Latina hoy: una visión desde la larga duración*. Revista Theomai (edición electrónica) n° 6. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina. 2002.

Bragoni, B. Editora. *Microanálisis. Ensayos de Historiografía Argentina*. Ed. Prometeo, Buenos Aires, 2004.

Chiaramonte, J. C. Introducción. "La Cuestión Regional en el Proceso de Gestación del Estado Nacional Argentino" en *Mercaderes del Litoral. Economía y sociedad en la provincia de Corrientes, primera mitad del siglo XIX*. Buenos Aires, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991.

Fradkin, R. y Gelman, J. Prólogo en Fradkin, R. y Gelman, J. Compiladores. *Desafíos al Orden. Política y sociedades rurales durante la Revolución de Independencia*. Rosario, Ed. Prohistoria, 2008.

Halperín Donghi, T. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

_____ *Revolución y Guerra. Formación de una elite dirigente*. Barcelona, Ed. Siglo XXI, 1994.

Oszlak, O. *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ed. Emecé, 1997.

Sábato, H. *La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada* (artículo en prensa a ser publicado en Ensayos sobre la Nueva Historia. Política en América Latina, siglo XIX. México, El Colegio de México y Comité Internacional de Ciencias Históricas).

Torrado, S. *Estructura Social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1992.

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

- Berger, P. y Luckmann, T. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1986.
- Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Argentina, FCE, 2005.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- _____ y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Ed. Laia, 1977.
- Carli, S. Lezcano, A., Karol, M., Amuchástegui, M. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana, 2005.
- Durkheim, E. *Educación como socialización*. Salamanca, Ediciones Sígueme, 1976.
- Duschatzky, S.: *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires. Paidós. 2005.
- Duschatzky, S., Corea, C. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Fernández Enguita, M. *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, 1990.
- Filmus, D. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Frigerio, G., Diker, G. (Comp): *Educación, ese acto político*. Buenos Aires, Editorial del estante, Año 2005.
- Gentili, P. y Frigotto, G. (comps) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- Kaplan, C. *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial, 2004.
- Zemelman, H., Tamarit, J., Carli, S. y otros. *La Escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires, CTERA, 2004.

DERECHOS HUMANOS: ÉTICA Y CIUDADANÍA

- Abraham, T. *Batallas éticas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Argumedo A. *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1989.

CONADEP, *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas*. Buenos Aires, EUDEBA, 1985.

Cullen, C. *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Paidós, Buenos Aires, 1997.

_____ *Perfiles ético políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos Aires, Editorial Biblos, 2005.

Heller, H. *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona, Península, 1995.

Klainer, R. y otros. *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos, 1988.

Levi, P. *Historias naturales*. Barcelona, Editorial El Aleph, 2006.

_____ *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona, Editorial El Aleph, 2006.

Negri, A. *Job: La fuerza del esclavo*. Buenos Aires, Paidós, 2002

O.E.A. *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?*, Washington, Editorial de la Secretaría General de la OEA, 1970.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Ascolani, A. "La historia de la educación en Argentina y el problema de las fuentes" en *América a Debate. Revista de Ciencias Históricas y Sociales* (México: Facultad de Historia-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo), enero-junio, número 3, 37-62, 2003

Carli, S. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

_____ "Educación pública. Historia y promesas", en Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

_____ "La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente", en *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, número 7, 2006.

_____ “El debate modernidad-posmodernidad en educación: un balance posible”, en Da Porta, E. y Saur, D. (coord.) *Giros teóricos impactos disciplinarios en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, Comunicarte, 2008.

Cucuzza, R. (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Colección. Educación, crítica y debate, Miño y Dávila, 1996.

_____ (dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo. 1943-1955*. Buenos Aires, Los Libros del Riel, 1997.

De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, 1996.

Del Cueto, C. *Los únicos privilegiados*. Buenos Aires, Prometeo, 2007.

García Canclini, N. “El consumo cultural: una propuesta teórica”, en Sunkel, G. (coord.) *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá, Convenio Andrés Bello, 1999.

García Guadilla, C. *Tensiones y transiciones. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio*. Caracas, Nueva Sociedad, 2002.

Pineau, P. “La vergüenza de haber sido y el dolor de ya no ser: los avatares de la enseñanza técnica entre 1955 y 1983”, en Puiggrós, A. (dir) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Tomo VIII de la Historia de la Educación Argentina, Ed. Galerna, Buenos Aires, 1997.

Pineau, P. Caruso, M., Dussel, I. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós. 2001.

Puiggrós, A. *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna, 2003.

Somoza Rodríguez, M. *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.

INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Alliaud, A. y Duschayztky, L. (comp.) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Beltrán, L., San Martín, A. *Diseñar la coherencia escolar. Colección Razones y propuestas educativas*. Madrid, Morata, 1998.

Cantero, G., Celman, S. y otros. *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires, Editorial Santillana, 2001.

Davini, C. y Alliaud, A. *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

- Doménech, J. *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Editorial Graó, 1997.
- Enriquez, E. *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, Fc. Filosofía y Letras, UBA, 2002.
- Ezpeleta, J. *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires, CEAL, 1991.
- Fernández, L. M. *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Frigerio, G. y Poggi, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana, 1996.
- Frigerio, G. y Poggi, M. y Koringeld, D. (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. C.E.M. Argentina, Ed. Novedades Educativas, 1999.
- Frigerio, G., *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens, 2006.
- Poggi, M. *Instituciones y Trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Buenos Aires, Santillana, 2002.
- Santos Guerra, M A. *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga, Aljibe, 1994.
- _____ *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal, 1993.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

- Agamben, G. *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2004.
- Aguilar Montero, L. A. *De la integración a la inclusividad*. Bs. As., Edit. Espacio, 2000.
- Aisenstein, A. *Repensando la Educación Física escolar. Entre la Educación integral y la competencia motriz*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, 2000.
- _____. *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Bs. As., Miño y D'Ávila, 1995.
- Aizencang, N. *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Bs. As., Editorial Manantial, 2005.
- Alarcón, N. *Curso Anual de Preparador Físico*. Módulo 1 al 10. Rosario, Editorial Grupos de Estudio 757, 2000.
- Arfuch, L. (comp.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Bs. As., Prometeo, 2005.
- Åstrand, P. O. y Rodahl, K. *Fisiología del ejercicio*. Bs. As., Editorial Panamericana, 2000.
- Basmajian. *Terapéutica por el ejercicio*. Bs. As., Editorial Panamericana, 1989.
- Bleichmar, S. *La subjetividad en riesgo*. Bs. As., Editorial Topia, 2005.
- _____. *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires, Amorrortu, 1987.
- Bourdieu, P. y otros. *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, S. XXI, 1999.
- Bourdieu, P. *Los usos sociales de la ciencia. Por una sociología clínica del campo científico*. Bs. As., Nueva Visión, 2003.
- Bozzini, F. y otros. *El juego y la música*. Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Bracht, V. *Educación Física y aprendizaje social*. Madrid, Inde, 1996.
- Brito Soto, L. F. *Educación Física y recreación*. México, Edamex, 2001.
- Burbules, N. y Callister, T. *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Gránica, 2006.
- Calzeta J. y otras. *La Juegoteca. Niñez en riesgo y prevención*. Bs. As., Grupo Editorial Lumen, 2005.
- Carli, S. (comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el Shopping*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Carli, S., Lezcano, A., Karol, M., Amuchástegui, M. *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana, 2005.

- Caruso, M. *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco Conceptos para pensar la educación contemporánea*. Bs. As., Ed. Kapeluz, 1995.
- Casini, S. *Perspectivas epistemológicas. Un debate en torno a las ciencias sociales*. Bs. As., EUDEBA, 2000.
- Castoriadis – Aulagnier P. *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs. As., Amorrortu editores, 1991.
- Castro, R. J.; Handel, M. y Rivolta, G. *Actualizaciones en Biología*. [1981]. Buenos Aires, Eudeba, 1994.
- Cerletti, A. *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Del estante editorial. 2008.
- Chopra, D. *Cómo crear salud*. México, Grijalbo, 1995.
- Clark, A., Clemens, H. y Bean, R. *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid, Editorial Debate, 1993.
- Conde E., Peral F., Mateo L. *Educación Infantil en el Medio Acuático*. Madrid, Editorial Gymnos, 2001.
- Contreras Jordán, O. *Didáctica de la Educación Física. Desde una perspectiva constructivista*. Barcelona, Editorial INDE, 1998.
- Cooper, K. *Aerobics*. Bs. As., Editorial Diana, 1998.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires, Lumen, 1999.
- Cratty, B. *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona, Paidós, 1982.
- _____. *Psicomotricidad y psiquismo en la educación y el deporte*. España, Miñón, 1984.
- Curtis, H. y otros. (sexta edición). *Biología*. Bs. As., Editorial Panamericana, 2000.
- Cutrerá, J. C. *Técnicas de Recreación*. Bs. As., Edit. Stadium. 1993.
- Darre, S. *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX*. Montevideo, Ediciones Trilce, 2005.
- Devalle de Rendo A., Vega V. *Una Escuela en y para la Diversidad*. Bs. As., Aique, 1998.
- Devis Devis, J. *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy, Editorial Marfil, 2001.
- Foucault, M. *Historia de la sexualidad. Tomo 3: La inquietud de sí*. Buenos Aires, siglo veintiuno editores, 2ª edición revisada en 2008.
- _____. *Historia de la sexualidad. Tomo 2: El uso de los placeres*. Buenos Aires, siglo veintiuno editores. 2ª, reimpresión 2004.
- _____. *Los Anormales*. Bs. As., Fondo de cultura económica, 2000.
- Fox, E. *Fisiología del deporte*. Bs.As., Edit. Panamericana, 1988.

- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Bs. As., Siglo XXI, 1973.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2004.
- _____. *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires, Noveduc, Colección Ensayos y Experiencias, 2003.
- García E. *Orientación. Desde el mapa y la brújula hasta el GPS y las carreras de orientación*. Madrid, Ed. Desnivel, 2000.
- García Núñez, J. A. *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid, 3era. Ed. García Núñez, 1990
- Giberti, E; La Bruna de Andra, L. *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes*. Bs. As., Paidós, 1993.
- Goin, F., Goñi, R. *Elementos de política ambiental*. La Plata, Ed. Di Giovanni, 1998.
- Gómez, V. *La actividad física y deportiva.... Deporte de Orientación*. Ministerio E. y C., Madrid, 1996.
- Gómez, J. *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Bs. As., Ed. Stadium, 2002.
- Gómez, R. *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires, Ed. Stadium, 2003.
- _____. *La enseñanza de la educación física en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Una didáctica de lo corporal*. Bs. As., Ed. Stadium, 2004.
- Grands Jeux, M.; Vigo Trad. A. Lupo Canela. *Campamentos Organizados*. España, Editorial Stadium, 2004.
- Graso, A. y Erramuspe, B. *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada*. Bs. As., Ed. Novedades Educativas, 2005.
- Grasso, A. *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*. Novedades Educativas, Bs. As., 2001.
- Guiraldes M. *Didáctica de una Cultura de lo Corporal*. Ed. del Autor Buenos Aires 1994. • MCyE, 1995
- Guyton, A.C, Hall, J.E. *Tratado de Fisiología Médica*. 1ª edición [1998]. Madrid, Mc Graw-Hill/ Interamericana, 11ª edición 2009.
- Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Bs. As., Editorial Santillana, 2000.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, J. P. *La Praxiología Motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona, INDE, 2004.

- Howley T. Edward y Franks B. *Manual del Técnico en Salud y en Fitness*. Barcelona, Ed. Paidotribo, Segunda Edición, 2000.
- Incarbone O.- Guinguis, H. *Actividades recreativas. Juegos campamentos, bailes y canciones*. Bs. As., Stadium, 2006.
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. Bs. As., AZ Editora, 1998.
- Klimovsky, G. y De Asús, M. *Corrientes epistemológicas contemporáneas*. Bs. As., Editores de América Latina, 1997.
- Kurt Meinel – Günter Schnabel. *Teoría del Movimiento. Motricidad Deportiva*. Bs. As., Editorial Stadium, 2004.
- Lagardera Otero, F. y Burgués Lavega, P. *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona, Ed. Paidotribo, 2003.
- Larrosa J: y Skliar, C. *Habitantes de Babel políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Ed. Laertes, 2001.
- Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid, 1995.
- Le Boulch, J. *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona, Paidotribo, 1998.
- _____. *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Bs. As., Paidós, 1997.
- Le Bretón, D. *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1997.
- Leixá Arribas, T. *Educación Física hoy, realidad y cambios curriculares*. Barcelona, Horsori Editorial, 2003.
- Lou Arroyo M. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid, Ediciones Pirámide, 2007.
- Loxley T. *Deconstrucción de la Educación Especial y construcción de la inclusiva*. Bs. As., Muralla. 1999.
- Margulis, M y otros. *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Bs. As.* Bs. As., Ed. Biblos, 2003.
- Morehouse, L. y Miller, A. *Fisiología del Ejercicio*. Bs.As., El Ateneo, 1980.
- Moreno Murcia, J. A. *Método acuático comprensivo, en Juegos acuáticos educativos*. Barcelona, INDE, 2001.
- Moreno Murcia, J. A. y Melchor Gutiérrez, S. *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades educativas*. Zaragoza, INDE, 1998.
- Najmanovich, D. *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Bs. As., Editorial Biblos, 2005.

- Navarro, F. *¿De qué depende el que podamos nadar. La flotación, La respiración y La propulsión, en Iniciación a la natación.* Madrid, Gymnos, 1995.
- _____. *El crol, en Iniciación a la natación.* Madrid, Gymnos, 1995.
- Onofre Contreras J. *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista.* México, Ed. INDE, 2004.
- Pantano L. *Discapacidad un problema social, un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas.* Bs. As. Eudeba, 1987.
- Parlebás, P. *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz.* Barcelona, Ed. Paidotribo, 2001.
- Pastor Pradillo, J.L. *Motricidad, ámbitos y técnicas de intervención.* Madrid, Universidad de Alcalá, 2007.
- Peraro – Zanetello – *Orientación. Cómo orientarse con un mapa y una brújula.* México, Ed. Grijalbo, 1998.
- Perez de Lara N. *La capacidad de ser sujeto.* Bs. As., Laertes, 1998.
- Pinos M *Actividades y juegos de Educación Física en la naturaleza.* . Madrid, Ed Gymnos. 1997.
- _____. *Guía práctica de la iniciación a los deportes en la naturaleza.* Madrid, Ed Gymnos., 1997.
- Pinos, M- Quiles, M. *Actividades y juegos de Educación Física en la Naturaleza.* Madrid, Ed. Gimnos, 1997.
- Piscitelli A. *Inmigrantes digitales vs. Nativos digitales. La migración digital, un concepto bastante ambicioso.* Bs. As., Educar, 2005.
- Pomiés, J., *Temas de sexualidad, informe para educadores.* Bs. As., Aique, 1995.
- Popper, K. *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico.* Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Rasch, J –Burke, J. *Kinesiología y anatomía aplicada.* Bs. As., Edit. El Ateneo, 1986.
- Renzi, G. *Los Medios de Enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física.* Tesis de Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 2001.
- Renzi, G. y Ferrari, S. *Diálogos entre la Educación Física y las Ciencias de la Educación.* Congreso 50 años de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. Ponencia, 2007.
- Reybet, C; Hernández, A. *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?* En El Monitor de la Educación, Mar-Abr. Año 5, nº 11, 2007.

- Robalino Campos, M. *Formación Docente y TIC: Logros, Tensiones y Desafíos. Estudio de 17 experiencias en América Latina*. Unesco. Chile.
- Rosbaco, I. *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables*. Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social, 2003
- Rozengardt, R. *Sobre el lugar de la educación física en la escuela. Algunas polémicas necesarias*, en Revista Novedades Educativas N° 157, 2004.
- Ruiz Pérez, L. *Desarrollo motor y actividades físicas*. Madrid. Edit. Gymnos, 1996.
- Sánchez Bañuelos, F. *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1996.
- Sarlé, P. *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Bs. As., Ed. Paidós, 2006.
- _____. *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*. Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, 2008.
- _____. *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, 2001.
- Schultz, H. *Educación física infantil y matrogimnasia*. Bs. As., Kapelusz, 1975.
- Schuster, G. *El método en las ciencias sociales*. Bs. As., Centro Editor de América Latina, 1992.
- Sergio, M. *Para una epistemología da motricidad humana*. Lisboa, Compendium, 2003.
- Skliar, C. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2002.
- Souto, M. *La clase escolar*. En Camilloni, A. y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Spiegel, A. *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Bs. As., Ediciones Novedades educativas, 2008.
- Stokoe, P. *La Expresión Corporal y el Adolescente*. Bs. As, Editorial Barry, 1980.
- _____. *La Expresión Corporal y el Niño*. Bs. As., Editorial Ricordi Americana, 1977.
- Stokoe, P. y Schachter, A. *La Expresión Corporal*. Bs. As., Editorial Paidós, 1981.
- Tiziano Zanetello *Orientación: cómo orientarse con un mapa y una brújula en la naturaleza*. Walter Peraro, Grijalbo, 1998.
- Torbert M. *Juego para el desarrollo motor*. Bs. As., Troquel, 2003.
- Toro de Bueno, S. *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas Especiales*. Bs. As. , Ediciones Aljibe, 1998.
- _____. *Didáctica de la Motricidad, un desafío posible*, en revista Motricidad Humana 1 pp 15 – 20, 2004.
- Trigo Aza, E. y otros. *Fundamentos de la Motricidad*. Madrid, Edit. Gymnos, 2001.

- _____. *Creatividad y Motricidad*. Barcelona, Inde, 1999.
- Vayer, P. y Toulouse, P. *Psicosociología de la acción*. Barcelona, Científico-médica, 1987.
- Vigo, M. *Manual para dirigentes de Campamentos Organizados*. Bs. As., Editorial Stadium, 1984.
- Villa, A. *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Noveduc, Serie Interlíneas, Buenos Aires, 2007.
- Walsh, C. *La Interculturalidad en la Educación*. Lima, Ministerio de Educación, Programa FORTE-PE, 2001
- Winnicott, D. *Realidad y juego*. Editorial Galerna. Citado en el Marco General del PDC para la Educación General Básica, GCBA, 1999.
- _____. *Realidad y juego*. Barcelona, 10ª reimpresión Gedisa, 2003.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

- Achilli, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires, Clacso, 1986.
- _____ *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde, 2000.
- Aguerrondo, I. y otras *Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.
- Bixio, C. *“Enseñar a aprender”. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens ediciones, 2002.
- Davini, C. “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas” en *De Aprendices a Maestros*. Buenos Aires, Papers Editores, 2002.
- Dojman, G y Garbbarini *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba, Brujas, 2006.
- Edelstein, G. “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Edelstein, G., y Coria, A. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz. 1995.
- Jackson, P. W. *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 2002.
- Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata, 1993.
- Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2008.
- Mansione, I. *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente*. Rosario, Santa Fe, Homo Sapiens, 2004.
- Morzán, A. *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Chaco, Librería La Paz, 2007.
- Spiegel, A. *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, 2008.

Bibliografía general sobre Investigación Educativa

- Ageno, R. "El taller de educadores y la investigación", en *Cuadernos de formación docente*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 1989.
- Andrade, L. (Coord.) *Lo social: inquieto (e inquietante) objeto*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- Badano, M., Homar, A. "Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la investigación con docentes de nivel terciario, en el marco de la carrera de Especialización en Investigación Educativa de la CTERA." *En Docentes que hacen Investigación Educativa*. Tomo 2. Compiladores: Cardelli, Duhalde. Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila, 2003.
- Candioti, M. E. *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- Eisner, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós, 1998.
- Gallart, M. "La integración de métodos cuantitativos y cualitativos", en *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992.
- Garay, L. *Intención Pedagógica en la Investigación Educativa*, V Jornadas de Investigación en Educación, 4 y 5 de Julio de 2007, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Kornblit, A. (coordinadora) *Metodologías cualitativa en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires, Biblos, 2004.
- Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente, *Documento metodológico orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires, Ministerio de Educación. 2008.
- Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata. 1993.
- Sampieri, R, Fernández Collado, C, y otros. *Metodología de la investigación*. México, Mc. Graw-Hill Ediciones. 1991.
- Sanchez Puentes, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación" en *Revista Perfiles Educativos*, número 61, (1993) México, CISE, UNAM.
- Taylor y Bogdan *La investigación cualitativa*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1990.
- Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España, Proyecto Editorial Síntesis Sociología, 1999.
- Wainerman, C y Sautu, R (comp.): *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial Lumiere, 2001.

Para intervenciones prácticas e investigaciones enmarcadas en investigación-acción.

Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Editorial Morata, 1993.

_____ *La investigación-acción en educación*. Madrid, Editorial Morata, 1994.

Ezpeleta, J. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

Guber, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma, 2005.

_____ *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Hart, S. *Investigación acción educativa*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 1997.

Jackson, P. *La vida en las aulas*. Madrid, Ed. Morata, 1992.

Kemmis, S. y Mac Taggart, R. (3° Edición revisada) *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, Editorial Laertes, 1988.

Maldonado, M., *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en la escuela pública de los 90*. Buenos Aires, EUDEBA. 2000.

Montesinos, M. P. y Pallma, S. "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia", en Neufeld, M. R. y Thisted, A. (comp.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, 1999.

Pallma, S. *La escuela de villa, un estudio etnográfico sobre escuelas en contextos de pobreza* (inédito). 1994.

Zeichner, K. *Volver a pensar la educación* (Vol II) *Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). España, Editorial Morata, 1993.

Para investigaciones e intervenciones desde un enfoque etnográfico

Rockwell, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Publicación del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México, 1980.

Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. MEC-Barcelona, 3era. Edición Paidós, 1993.

Publicaciones que remiten a procesos de investigación

Puiggrós, A. y Gagliano, R. *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens, 2004.

Redondo, P. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

Rockwell, E. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en _____ (comp.) *La Escuela cotidiana*. México, F.C.E. 1995.

Sirvent, M. T. *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Universidad Nacional de Buenos Aires y Miño y Dávila Editores, 2004.

Suasnabar, C. *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO, Manantial, 2004.