



***Instituto Educación Superior N°7
“Brigadier Estanislao López”***

Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación

***CUADERNILLO PARA EL CURSO PROPEDEÚTICO DE LA CARRERA
Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación***

***IES N° 7 “BRIGADIER ESTANISLAO LÓPEZ”
VENADO TUERTO – SANTA FE
AÑO: 2017***

CRONOGRAMA DE ENCUENTROS y TEXTOS QUE ABORDARÁS EN ESTE CURSO

Fecha: lunes 27/03/17

BIENVENIDA A CARGO DE LA SR. DIRECTOR

TRABAJO DE PRESENTACIÓN CON LA JEFA DE CARRERA Y ESTUDIANTES.

Se realizará una actividad de presentación. Luego se procederá con la propuesta de una dinámica que tendrá como objetivo reconocer al otro como persona, con la cual comenzará a recorrer un camino, que no sólo será académico sino que también permitirá crear un vínculo para construir una relación social.

En cuanto a lo académico, se realizará la lectura de los lineamientos básicos de la carrera, la explicación de los reglamentos y las correlatividades de cada materia, teniendo como soporte la presentación de diapositivas en PowerPoint.

Objetivos.

- Conocer y analizar los lineamientos de la Carrera de Ciencias de la Educación.
- Comprender la organización y gestión de la carrera y de la institución educativa.
- Constituir y fortalecer los lazos entre los/as estudiantes y profesores de la carrera.
- Generar el sentido de pertenencia.

Actividad.

Para dar comienzo, se presentarán distintos emoticones, caras animadas: feliz; nerviosa; contenta; ansiosa; etc. Cada estudiante ingresante deberá elegir una con la cual se sienta identificado/a y contarles al resto el porqué de su elección, relacionándola con las emociones experimentadas días previos al inicio.

Atrás de cada imagen de emoción va a haber cuatro pregunta, de las cuales deberán elegir dos, leerlas en voz alta y contestarlas. Las preguntas serán las siguientes:

- *¿Por qué elegí la carrera?
- *¿Hubo alguien que marcó mi trayectoria?
- *¿Como me veo en un futuro?
- *¿Cuáles son mis expectativas en este nuevo comienzo?

Una vez finalizada la presentación, se dará inicio a la parte académica. En la cual, se desea abordar las dimensiones formales que nos convoca como cientista de la educación. La actividad está orientada a:

- Mostrar los diferentes tipos de educación y categorías de grado, pos- grado, licenciatura, doctorado, maestría.
- Ofrecer talleres de técnicas de estudio y brindar herramientas para trabajar a la hora de encontrarnos frente a un texto.
- Mostrar el árbol de las disciplinas que hicimos para la expo carrera y explicar en qué consta cada parte.

- Hacer un árbol de autoridades a nivel institución y contarles a quien dirigirse cuando se les presente un problema o deseen realizar consultas.
- Contarles sobre el nuevo sistema de inscripción a materias (aunque esto podría hacerse más cerca de fin de año) para ayudarles a anotarse y donde presentar los permisos.

Metodología

La metodología implementar en el propedéutico es una metodología flexible, abierta que estará en interacción con alumnos/ as ingresantes, cursantes, y docentes, socializando a través de las actividades propuestas y reflexionando sobre las mismas.

Fecha: martes 28/03/17

Horario: 18:30 a 20:10

Profesora: Nancy Alancay

ACTIVIDADES PARA EL ANÁLISIS DEL TEXTO:

“La postura hace al hombre” de Stephen Jay Gould

- 1- Leer el título del texto y mencione tres palabras relacionadas con el mismo
- 2- Observar las palabras anotadas en la pizarra y relacionarlas entre sí para lograr un concepto.
- 3- Realizar una lectura del texto y marcar ideas o conceptos que estén relacionados con las siguientes frases:
 - a) Eslabón perdido
 - b) Espectacular fracaso
 - c) El hombre obtiene su carácter de caminar erguido
 - d) La evolución humana
 - e) Supremacía del cerebro
- 4- Socializar el trabajo realizado.

Stephen Jay Gould Desde Darwin



Reflexiones sobre Historia Natural

Ningún suceso colaboró más al establecimiento del prestigio y la fama del American Museum of Natural History que las expediciones al desierto de Gobi de los años 20. Los descubrimientos entonces realizados, incluyendo los primeros huevos de dinosaurio, fueron excitantes y numerosos, y la aventura encajaba a la perfección en el más heroico molde Hollywoodiano. Sigue siendo difícil encontrar una historia de aventuras más apasionante que el libro de Roy Chapman Andrews (con su título chauvinista): *The New Conquest of Central Asia*. No obstante, las expediciones fracasaron estrepitosamente en cuanto a su objetivo manifiesto: encontrar en Asia Central a los antecesores del hombre. Y fracasaron por una razón muy elemental -nosotros evolucionamos en África, como había supuesto Darwin cincuenta años antes.

Nuestros antecesores africanos (o al menos nuestros primos más próximos) fueron descubiertos en depósitos hallados en cuevas en los años 20, pero estos australopitecinos no encajaban en las ideas preconcebidas acerca del aspecto que debía tener un "eslabón perdido", y muchos científicos se negaron a aceptarlos de buena fe como miembros de nuestro linaje. La mayor parte de los antropólogos habían imaginado una transformación razonablemente armoniosa del mono en humano, impulsada por una creciente inteligencia. Un eslabón perdido debía ser algo intermedio tanto en cuerpo como en cerebro -Alley Oop o las viejas (y falsas) representaciones de los neandertales de hombros caídos. Pero los australopitecinos se negaban a conformarse a esta imagen. Desde luego su cerebro era mayor que el de cualquier simio de tamaño corporal equivalente, pero no mucho mayor (véanse ensayos 22 y 23). La mayor parte del incremento evolutivo en tamaño de nuestro cerebro se produjo después de que alcanzáramos el nivel de los australopitecinos. Y no obstante, estas criaturas de pequeño cerebro caminaban tan erguidas como usted o como yo. ¿Cómo podía ser? Si nuestra evolución se vio propulsa por un engrandecimiento de nuestro cerebro, ¿cómo era posible que la postura erguida -otra "seña de identidad de la hominización", y no simplemente un rasgo incidental- se hubiera originado con anterioridad? En un ensayo escrito en 1963, George Gaylord Simpson utilizó este dilema para ilustrar

"el a veces espectacular fracaso en la predicción de descubrimientos incluso cuando existe alguna base sólida para realizar la predicción. Un ejemplo evolutivo es el fracaso en predecir el descubrimiento de un "eslabón perdido", hoy en día conocido (*Australopithecus*), que presentara una postura erguida y fabricara herramientas, pero que tuviera la fisonomía y la capacidad craneana de un simio".

Debemos adscribir este "espectacular fracaso" principalmente a un sutil prejuicio que llevó a la siguiente extrapolación, totalmente inválida: Dominamos a los demás animales por medio de nuestra capacidad mental (y poco más); por lo tanto, el crecimiento del cerebro debe haber sido la fuerza motriz de nuestro desarrollo en todas las etapas. La tradición de subordinación de la postura erguida al crecimiento del cerebro puede ser seguida a lo largo de toda la historia de la antropología. Karl Ernst von Baer, el mayor embriólogo del siglo diecinueve (y que sólo cede el puesto a Darwin en mi panteón personal de héroes científicos) escribió en 1828: "La postura erguida es tan sólo la

consecuencia del mayor desarrollo del cerebro... todas las diferencias existentes entre el hombre y los demás animales dependen de la construcción del cerebro". Cien años más tarde, el antropólogo inglés G. E. Smith escribió: "No fue la adopción de una postura erguida o la invención de un lenguaje articulado lo que separó al hombre del mono, sino el perfeccionamiento gradual de un cerebro y la lenta construcción de su estructura mental, de los cuales la posición erguida y el lenguaje no son más que algunas de sus manifestaciones incidentales".

En contra de este coro de voces que ponían todo el énfasis en el cerebro, unos pocos científicos sostenían la primordialidad de la postura erguida. Sigmund Freud basó gran parte de su muy idiosincrática teoría acerca del origen de la civilización en ella. Comenzando por sus cartas a Wilhelm Fliess en los años 1890, y culminando en su ensayo de 1930 *Civilization and Its Discontents*, Freud argumentaba que nuestra asunción de la postura erguida había reorientado nuestras sensaciones primarias del olfato a la vista. Esta devaluación del olfato desplazó el objeto de la estimulación sexual en los machos de los olores cíclicos del estro a la visibilidad continuada de los genitales femeninos. El deseo continuo en los machos llevó a la evolución de la receptividad continua en las hembras. La mayor parte de los mamíferos copulan exclusivamente en las fechas próximas al período de la ovulación; los humanos son sexualmente activos en todo momento (tema favorito de los escritores acerca de la sexualidad). La sexualidad continuada ha sentado las bases de la familia humana y ha hecho posible la civilización; los animales con una copulación fuertemente cíclica carecen de ímpetu en favor de una estructura familiar-estable. "El proceso, cargado de significado, de la civilización", concluye Freud, "se habría puesto pues en marcha con la adopción, por parte del hombre, de la posición erguida".

Aunque las ideas de Freud no obtuvieron apoyo entre los antropólogos, sí surgió otra tradición de menor cuantía en apoyo de la importancia de la posición erguida. (Constituye, dicho sea de paso, el argumento que tendemos a aceptar hoy en día para explicar la morfología de los australopitecinos y la ruta seguida por la evolución humana.) El cerebro no puede empezar a crecer en el vacío. Debe aportársele un ímpetu inicial en forma de un modo de vida alterado que impusiera una fuerte ventaja selectiva sobre la inteligencia. La postura erguida libera a las manos de su función locomotriz y permite su uso para la manipulación (literalmente, de *manus*, mano). Por vez primera pueden fabricarse, y con facilidad, herramientas y armas. El incremento de la inteligencia es, en gran medida, una respuesta al enorme potencial inherente a la disposición libre de las manos para la manufactura de objetos- una vez más, literalmente. (Resulta innecesario decir que ningún antropólogo ha sido jamás tan ingenuo como para creer que la postura y el cerebro sean totalmente independientes en el aspecto evolutivo, que uno de ellos alcanzó su status totalmente humano antes de que el otro empezara siquiera a cambiar. Estamos enfrentándonos a un caso de interacción y mutuo reforzamiento. No obstante, nuestra evolución temprana sí que implicó un cambio más rápido en la postura que en el tamaño del cerebro; la liberación completa de nuestras manos para el uso de herramientas precedió a la mayor parte del crecimiento evolutivo de nuestro cerebro.)

En otra demostración de que la sobriedad no implica acierto, el místico y oracular colega de von Baer, Lorenz Oken, dio con la argumentación "correcta" en 1809, mientras von Baer se vio desviado del camino pocos años más tarde. "El hombre obtiene su carácter de caminar erguido", escribe Oken, "las manos quedan libres y pueden acceder a todos los demás usos... Con la libertad del cuerpo vino también la liberación de la mente". Pero el campeón indiscutible de la posición erguida en el siglo diecinueve fue el bulldog alemán de Darwin, Ernst Haeckel. Sin el más mínimo atisbo de evidencia directa, Haeckel reconstruyó a nuestro antecesor e incluso le dio un nombre científico, *Pithecanthropus alalus*, el hombre mono erguido, sin lenguaje y de cerebro pequeño. (*Pithecanthropus*, dicho sea de paso, probablemente sea el único nombre científico asignado a un animal antes de su descubrimiento. Cuando Du Bois descubrió al Hombre de Java en los años 1890, adoptó el nombre genérico ideado por Haeckel pero le dio la nueva designación específica de

Pithecanthropus erectus. Hoy en día, solemos incluir esta criatura en nuestro propio género como *Homo erectus*.)

△ Pero, ¿por qué, a pesar de las objeciones de Oken y Haeckel, se había arraigado tan profundamente la idea de la primacía cerebral? Algo es seguro; el asunto no tenía nada que ver con la existencia de evidencia directa -dado que no existía evidencia alguna en favor de ninguna de las dos posiciones. Con la excepción del Neanderthal (una variación geográfica de nuestra propia especie, según la mayor parte de los antropólogos), no se descubrió ningún fósil humano hasta los últimos años del siglo diecinueve, mucho después de que quedara establecido el dogma de la primacía cerebral. Pero los debates basados en evidencias ausentes figuran entre los más reveladores de la historia de la ciencia, ya que en ausencia de restricciones factuales, los prejuicios culturales que afectan a todo pensamiento (y que los científicos tan asiduamente tratan de negar) quedan expuestos en toda su crudeza.

De hecho, el siglo diecinueve produjo una brillante *exposé* procedente de una fuente que sin duda sorprenderá a la mayor parte de los lectores -Friedrich Engels; (Un poco de reflexión debería disminuir esta sorpresa. Engels tenía un gran interés en las ciencias naturales, e intentaba basar su filosofía general del materialismo dialéctico en fundamentos "positivos". No vivió para llevar a término su "dialéctica de la naturaleza", pero incluyó largos comentarios en torno a la ciencia en tratados tales como el *Anti-Dühring*). En 1876, Engels escribió un ensayo titulado *The Part Played by Labor in the Transition from Ape to Man*. (El papel del trabajo en la transición del simio al hombre.) Fue publicado póstumamente en 1896 y, desafortunadamente, no tuvo impacto alguno en la ciencia Occidental.

Engels considera tres características esenciales de la evolución humana: el lenguaje, un cerebro de grandes dimensiones y la postura erguida. Argumenta que el primer paso debió ser el descenso de los árboles, con la subsiguiente evolución a una postura erguida en nuestros antecesores que vivían sobre el suelo. "Estos simios, al desplazarse sobre un terreno llano empezaron a abandonar el hábito de utilizar las manos y fueron adoptando una locomoción cada vez más erguida. Este fue el paso decisivo de la transición del simio al hombre." La posición erguida dejaba las manos libres para la utilización de herramientas (trabajo, en terminología de Engels); el aumento de la inteligencia y el lenguaje vinieron después.

Así pues, la mano no es tan sólo el órgano del trabajo, es también el producto del trabajo. Sólo a través del trabajo, a través de la adaptación a operaciones siempre diferentes... por el empleo siempre renovado de estas mejoras heredadas en operaciones nuevas y cada vez más complicadas, ha alcanzado la mano humana, el elevado grado de perfección que le ha permitido invocar a la existencia los cuadros de Rafael, las estatuas de Thorwaldsen, la música de Paganini.

Engels expone sus conclusiones como si fueran las consecuencias lógicas de las premisas de su filosofía materialista, pero estoy convencido que se las pisó a Haeckel. Ambas formulaciones son prácticamente idénticas, y Engels cita las páginas relevantes de la obra de Haeckel por otros motivos en un ensayo escrito en 1874. Pero no importa. La importancia del ensayo de Engels no yace en sus conclusiones sustantivas, sino en su lacerante análisis político acerca de por qué la ciencia occidental estaba tan colgada de la afirmación apriorística de la supremacía del cerebro.

Al aprender los humanos a dominar su entorno material, argumenta Engels, se añadieron nuevas habilidades a la de la caza primitiva -agricultura, hilado, alfarería, navegación, artes y ciencias, leyes y política y, finalmente, "el reflejo fantástico de lo humano en la mente humana: la religión". Al irse acumulando la riqueza, pequeños grupos de hombres se adueñaron del poder obligando a otros a trabajar para ellos. El trabajo, fuente de toda riqueza e ímpetu primario de la evolución humana, asumió el mismo status inferior de aquellos que trabajaban para los gobernantes. Dado que éstos gobernaban por su voluntad (o sea, por hazafías de la mente), los actos del cerebro

parecieron asumir una fuerza motriz propia. La profesión de la filosofía no perseguía ningún immaculado ideal de verdad. Los filósofos dependían del estado o del patrocinio de la religión. Incluso aunque Platón no conspirara conscientemente para reafirmar los privilegios de los gobernantes por medio de una filosofía supuestamente abstracta, su propia posición de clase le animaba a considerar el pensamiento como algo primario, dominante, y en todo concepto más noble e importante que el trabajo que supervisaba. Esta tradición idealista dominó la filosofía en todo momento hasta tiempos de Darwin. Su influencia era tan sutil y omnipresente que incluso los materialistas científicos, aunque apolíticos, como Darwin, cayeron bajo su embrujo. Antes de poder cuestionar un prejuicio hay que haberlo reconocido como tal. La primacía cerebral parecía algo tan obvio y normal que se aceptaba como algo natural, y no como un prejuicio social profundamente arraigado, relacionado con la posición de clase de los pensadores profesionales y sus patrocinadores. Engels escribe:

Todo el mérito del rápido avance de la civilización le fue atribuido a la mente, al desarrollo y actividad del cerebro. Los hombres se acostumbraron a explicar sus acciones a partir de sus pensamientos, en lugar de sus necesidades...

Y así surgió, con el transcurrir del tiempo, esa perspectiva idealista del mundo que, en especial a partir del derrumbamiento del mundo antiguo, ha venido dominando las mentes de los hombres. Sigue aún gobernándolas en grado tal que incluso los científicos naturalistas más materialistas de la escuela de Darwin siguen siendo incapaces de hacerse una idea clara acerca de los orígenes del hombre, porque bajo esa influencia ideológica no reconocen el papel que en esto ha desempeñado el trabajo.

La importancia del ensayo de Engels no yace en el feliz resultado de que el *Australopithecus* confirmara una teoría por él propuesta -vía Haeckel- sino más bien en su perspicaz análisis del papel político de la ciencia y de los prejuicios sociales que afectan necesariamente todo pensamiento.

De hecho, el tema de Engels acerca de la separación de la cabeza y la mano ha hecho mucho por establecer un límite y fijar el curso de la ciencia a través de la historia. La ciencia académica, en particular, se ha visto constreñida por un ideal de investigación "pura", que en tiempos mantuvo a los científicos alejados de la experimentación extensiva y de la comprobación empírica. La antigua ciencia griega trabajaba bajo la restricción de que los pensadores patricios no podían realizar el trabajo manual de los artesanos plebeyos. Los barberos-cirujanos medievales que tenían que enfrentarse a las bajas del campo de batalla aportaron más al avance de la medicina que los médicos académicos que rara vez examinaban a un paciente y que basaban sus tratamientos en su conocimiento de Galeno y otros textos aprendidos. Incluso en nuestros días, los investigadores "puros" tienden a desestimar lo práctico, y se escuchan términos despreciativos hacia este enfoque en círculos académicos. Si aceptáramos el mensaje de Engels y reconociéramos nuestra inclinación a creer en la superioridad intrínseca de la investigación pura como lo que es -a saber, un prejuicio social- tal vez pudiéramos forjar la unión, entre los científicos, de la teoría y de la práctica, que un mundo que se tambalea peligrosamente al borde del precipicio, tan desesperadamente necesita.

Fecha: martes 28/03/17

Horario: 20: 20 a 22:00

Profesora: María Laura Giubergia

La infancia, una construcción de la modernidad



La modernidad, parece ser el punto de confluencia en donde surge una imagen acaba de la infancia que se proyecta hasta nuestros días en los cuales, comienza a advertirse cierto quiebre en esta construcción.

En la antigüedad romana, tal como señala Philippe Aries, la vida era dada dos veces, la primera, al salir del vientre materno, y la segunda, cuando el padre lo elevaba. Ésto es coherente con la importancia de los vínculos electivos en la antigüedad respecto a los sanguíneos. Esta situación, comienza a cambiar a partir de los siglos II y III (no por méritos del cristianismo, sino en tanto que los cristianos se apoderaron de la nueva moral) surge un nuevo modelo de familia, que repercute en el niño. Los vínculos carnales, comienzan a ser importantes, en efecto, el matrimonio, comienza a predominar sobre otras formas de unión. De esta forma, la fecundidad adquiere un valor determinante y va a preparar a muy largo plazo la función que desempeñará el niño.

La infancia en la Edad Media

En la edad media, el poder del individuo no depende del rango sino del número y cantidad de su clientela, la cual, se funde con la familia y como los lazos de sangre son los que mejor aseguran la lealtad, se potencia la revalorización de la fecundidad.

El infanticidio, por ejemplo, practicado con frecuencia en la antigüedad, es catalogado como un delito, si bien estas prácticas subsisten vergonzosamente.

Pero la infancia, a lo largo de la Edad Media, permanece en las sombras, es a partir del siglo XIV donde comienza a concederse cierta importancia a la infancia, que recién llegaría a verse descubierta completamente en el Emille de Rosseau.

A partir del siglo XVI, en efecto, los niños adquieren valor en sí mismos, Aries señala. El modo de vestir, que, en contrapartida con lo que sucedía en tiempos medievales, se diferencia del atuendo de los adultos.

De este modo, fundamenta Aries que, la infancia es una construcción histórica que termina de ser elaborada en la modernidad. No es natural sino una elaboración histórica.

En el siglo XVII, comienza a configurarse la ternura en función de la infancia, sin embargo, existe un sentimiento bifronte que contrapone dicha ternura con la severidad que supone la educación. Del siglo XVIII al siglo XVIII, se ha manifestado una revolución en la afectividad que parece expresarse o simbolizarse a través de la infancia: la muerte infantil, durante mucho tiempo provocada luego, solamente aceptada, ha llegado a ser intolerable.

La afectividad, según Gélis, es un elemento a tener en cuenta, respecto al nuevo modelo de niño que surge en la modernidad. Por ejemplo, señala respecto a esto, los textos que refieren a que el niño es más "despierto y maduro".

Por otra parte, la transición de la familia troncal (en la que el individuo no vale sino en función del cuerpo de pertenencia) a la familia nuclear, en coincidencia con el traspaso de la educación a la escolarización, tiene el objeto de integrar al niño así como potenciar el desarrollo de sus capacidades. La familia, al amparo de la Iglesia y el Estado, delegaba su responsabilidad educadora.

Gelís señala como la infancia idealizada se trasluce en dos modelos (tal vez complementarios) a través de la mistificación (santidad) así como el del niño laico excepcional (prodigio). En efecto, el deseo de tener hijos, deja en la modernidad de ser tan sólo una necesidad para garantizar permanencia, sino simplemente la oportunidad de amarlos y dejarse amar por ellos.

El niño en la modernidad

En la modernidad, la pedagogización de la infancia da lugar, a un infantilización de parte de la sociedad. Esto significa que se pone en marcha un proceso a través del cual. La sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños ubicando a la institución escolar en un papel central. Infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

Baquero y Naradowski, concluyen que la infancia es una construcción de la modernidad puesto que parte de la población se hace acreedora de una serie de características que serán condensadas en ciertas instituciones, así como la determinación de parámetros de limitación en los discursos científicos y normativos.

La crisis de la infancia moderna

La concepción actual de la infancia, no es natural o dada. Como sucede con otras elaboraciones de la cultura, nos resultan tan obvias que olvidamos que devienen de un proceso histórico que las fue configurando. La modernidad, parece ser el punto de confluencia en donde surge una imagen acabada de la infancia que se proyecta hasta nuestros días en los cuales, comienza a advertirse cierto quiebre en esta construcción.

En la modernidad, la pedagogización de la infancia da lugar, a un infantilización de parte de la sociedad. Esto significa que se pone en marcha un proceso a través del cual la sociedad comienza a amar, proteger y considerar a los niños ubicando a la institución escolar en un papel central. Infantilización y escolarización aparecen en la modernidad como dos fenómenos paralelos y complementarios.

Baquero y Naradowski, señalan que la infancia es una elaboración de la modernidad y que dicha construcción, atraviesa actualmente por una crisis. En efecto, los modelos a los que refería la educación moderna, parecen desvanecerse el contexto actual.

Se menciona, por ejemplo, que el niño poseería en nuestros días un acceso a los medios de comunicación en el cual la información llega hacia él en la misma medida del adulto. Ya no existiría esta separación tajante entre el mundo infantil y el del hombre, tal como lo formulaba Rousseau. Entonces, la infancia pasiva, en la cual, gradualmente, el niño era iniciado al mundo adulto merece una revisión. Es así que las diferencias entre estos dos mundos, sólo pueden ser controladas dentro del espacio escolar, que es claramente "artificial" de la escolarización. Pero el mundo infantil, fuera de la escuela, se ha modificado.

En mi opinión, creo que estamos viendo el nacimiento de una nueva infancia. Por un lado, la revolución de las comunicaciones y la simplificación en la operación de la tecnología de la información, han colocado a los niños en una posición de igualdad frente a los adultos. Es cierto que la escuela no es ya el único ámbito en donde circula el saber, a menudo, muchas veces, esta aparece "corriendo" por detrás de lo que los niños ya han aprendido en otros espacios.

Finalmente, se observa que si bien la autonomía de la infancia parece acelerarse y mientras se potencia la estimulación de los niños propiciando un desarrollo que modifica las normas del pasado, vemos como se anticipa la adolescencia, demorándose sin embargo, cada vez, más el proceso de autonomía que insertará definitivamente al joven en la sociedad adulta. G.C.

Fecha: miércoles 29/03/17

Horario: 20:20 a 22:00

Profesora: Silvana Delgado

REFLEXIONEMOS SOBRE HISTORIA



VEAMOS LO QUE DICEN ALGUNOS DE HISTORIA:

“Yo fui un pésimo estudiante de historia. Las clases de historia eran como visitas al Museo de Cera o a la región de los muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, conciencias vaciadas, al tiempo presente: no para hacer la historia, que ya estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar: traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían encarcelado en los museos la habían sepultado, con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos.” Galeano (1989)

...“Tampoco es coincidencia que tanto las ciencias físicas como humanas padezcan idéntica crisis provocada e inducida por la necesidad de encontrar explicaciones más satisfactorias en materia de causalidad, legalidad, relaciones interdisciplinarias, etc. La influencia creciente de esas innovaciones, como suele siempre ocurrir, todavía no llegó a vivificar los estudios sistemáticos de este quehacer, pues perduran, aunque ya en franca y por momentos vocinglera retirada, en universidades, academias y, sobre todo, en la enseñanza media, concepciones decimonónicas de una historia fáctica y político militar; esta va siendo sustituida paulatinamente por vigorosas y nuevas corrientes, más sólidas por sus concepciones, más científicas por sus métodos y más seductoras por sus horizontes” (prólogo que escribe Gregorio Weimberg al texto de Juan Carlos Tedesco (1993) Educación y Sociedad en la Argentina)

- ¿En qué sentido coinciden los diagnósticos de ambos autores?
- Cuenten cómo ha sido la experiencia con la historia a lo largo de su escolarización.

LO QUE ESPERO QUE SEA Y NO SEA LA MATERIA

Leemos de Estanislao Antelo:

"Hay materias llamadas curiosamente "llevaderas" y otras que parecen estar diseñadas para "llevárselas". Hay materias que sirven más y otras que no se digieren. Es por eso que escuchamos expresiones como tragar la materia. Tragar y/o consumir la materia. Porque una materia es eso: una materia. Como si fuera plastilina a la que uno le da forma. Las materias que enseña el profesor no son inertes piezas de museo para ser contempladas. Están vivas y se mueven. Cuando no se mueven, agonizan, y cuando las materias agonizan, se estancan y sedimentan; huelen mal. Esto hace que tragarse el programa sea una tarea poco recomendable. Porque tragarse el programa puede ser visto de varias maneras. Tragar puede ser repetirlo de memoria. Repetir provoca cierto malestar. Se repite, según dicen, porque hay algo que cayó mal, porque hay cierta dificultad para digerirlo. Pero tragar implica masticar, triturar y someter a la materia a toda suerte de intercambios. De ahí que insista con la necesidad de pensar la enseñanza en términos de recetas. Entonces, el que enseña es un operario, un artesano, un cocinero. Su materia prima está hecha, como veremos, de tiempo, de herencia y de memoria."

"Un profesor, cuando enseña, hace tajos, surcos, deja marcas y huellas. Para que una huella tenga lugar algo tiene que haber pasado. Enseñar es dar. "¿Qué es lo que estás dando?" Un profesor es un dador. "Pero esto no lo dimos..." "Eso ya lo di..." Los jóvenes suelen decir: "Hay profesores que dan bien la materia" o "Me gusta cómo la da". Lo que un profesor enseña, pasa y da, produce efectos. Los efectos de la operación de enseñar son curiosos, pero efectos al fin. Somos en gran parte el resultado de lo que se nos ha dado o quitado, enseñado o ocultado, pasado o sustraído."



LUCHA DOCENTE. HAGAMOS HISTORIA PARA ENTENDER EL PRESENTE

A 29 AÑOS DE LA MARCHA BLANCA DE 1988

En marzo de 1988, la docencia argentina protagonizó lo que muchos consideran una gesta histórica para la educación del país, en la lucha en defensa de la escuela pública junto al pueblo. En aquel entonces, la CTERA Garcetti convocó a un paro por tiempo indeterminado. Con altísimo acatamiento en todo el país el 18 de mayo, desde el norte, el sur y el oeste del país partió una marcha que convergió el 23 de mayo en la Capital Federal con tres reivindicaciones centrales:

- Salario único en todo el país: a igual trabajo, igual remuneración (nomenclador básico común).
- Paritaria nacional docente: los docentes querían discutir salarios y condiciones de trabajo al igual que los demás trabajadores.
- Ley de Financiamiento Educativo y Ley Nacional de Educación.

De todas las escuelas del país, de Ushuaia a la Quiaca, docentes con sus guardapolvos blancos marcharon a la Capital en defensa de la Educación Pública, de nuestros salarios y de nuestros derechos laborales.

La Marcha Blanca fue un grito en defensa de la educación del pueblo, defensa de los docentes, de los chicos, de la comunidad educativa toda. Fue en esos 43 días de marcha que los docentes entendieron y asumieron que eran y son Trabajadores de la Educación, y como trabajadores salieron a las calles a luchar por la educación del pueblo.

Con un acto en el Obelisco, miles de trabajadores de la educación de todo el país llenaron varias cuadras de la Avenida 9 de julio, ya que la Plaza de Mayo permanecía cercada por las fuerzas de seguridad.

En esta lucha, los docentes del SUTEBA fueron un elemento importantísimo, garantizando una presencia masiva en marchas y actos, con un acatamiento del 100% en los establecimientos del Estado, y amplio en los privados. Además, como las movilizaciones se realizaron en Capital, SUTEBA aportó buena parte de la organización que permitió culminar con éxito estas acciones.

Al día siguiente, en un Congreso de la CTERA, si bien no se habían conseguido todas las reivindicaciones y continuaba debatiéndose el espinoso tema de los descuentos realizados por algunas jurisdicciones, se decidió el levantamiento de la medida de fuerza. Los docentes habían conseguido la aprobación de un nomenclador básico común y la unificación salarial en 21 de las 25 jurisdicciones. También el Congreso Nacional había sancionado un paquete impositivo para proveer un mayor financiamiento a la educación y estaba presente la expectativa por lograr la sanción de una ley de Paritaria Docente, impulsada por el diputado Carlos Auyero, finalmente sancionada.

La conducción de la CTERA consideró que el resultado político más importante, más allá de los resultados prácticos, fue lograr que el tema de la educación popular ocupara de manera sostenida la atención y preocupación pública, generando de esta forma, las necesarias condiciones para la transformación educativa, al unificar la lucha nacional logrando un amplísimo consenso social, y despertando en el resto de los trabajadores un reconocimiento por la contundencia y la organización mostrada.

Fue en el VII Congreso Extraordinario de CTERA cuando declararon el 23 de mayo Día del Trabajador de la Educación, para recordar la movilización docente y sus logros.

Fuente: Secretaria de Formación Político Sindical Libro "Clase trabajadora, nuestra lucha".

Disponible en: <http://www.suteba.org.ar/23-de-mayo-de-1988-a-27-aos-de-la-marcha-blanca-12097.html#>

Para reflexionar:

Desprestigiar la figura de los maestros es un arma que he visto usar sistemáticamente a todos los gobiernos de turno. Acusarnos de vagos y parásitos cada vez que reclamamos y salimos a las calles a defender nuestros derechos. Sin embargo, deslegitimar la figura de los docentes tiene un costo alto. Porque desde la modernidad en adelante los chicos aprenden en escuelas con maestros a cargo. Pero ¿cómo dejarlos en manos de estos seres innobles y vagos que toman de rebenes a las criaturas? ¿Cómo se remontan estos dichos para reponer la figura del docente como adulto que sostiene, guía, andamia, enseña, acompaña a los niños en los aprendizajes sociales? La observación empírica me ha demostrado que la estrategia empleada consiste en cambiar el discurso según la fecha del año. Empezar el ataque en febrero, para llegar al punto máximo en marzo. En setiembre virar para el lado de los homenajes apostólicos sarmientinos. Reforzarlo si es necesario con videos conmovedores que se pasarán por la tele. Por eso, me produce la misma "urticaria" cuando escucho las recriminaciones como cuando se acercan los elogios a nuestra "noble labor". Pero... ¿Quién hablará de la educación cuando no haya paro? ¿Quién sostendrá el debate acerca de lo necesaria que es la escuela? ¿Quién sacará la estadística de los días perdidos por que no hay zapatillas? ¿Quién sacará la cuenta de los aprendizajes que no suceden porque las panzas tiene hambre y al salón le faltan vidrios? Desprestigiar la figura de los docentes es una estrategia tan vieja como la escuela. Pero tiene un costo demasiado alto. Betty Jowe

Fecha: jueves 30/03/17

Horario: 18: 30 a 22:00

Profesora: Gustavo Mena

¿Por qué filosofar?: leyendo a Lyotard



He estado echándole un ojo a unas conferencias del filósofo postmoderno J. F. Lyotard sobre la clásica pregunta ¿Por qué filosofar? De una lectura rápida destaco unas cuantas palabras suyas que me han gustado a la hora de iniciar, por ejemplo, un curso de Filosofía.

Un clásico que se reitera cada año al principio de curso es la creencia de que la filosofía es algo ajeno a la vida, veámoslo: Para la mayoría de la gente, para ustedes, la filosofía está ausente de sus preocupaciones, de sus estudios, de su vida. Incluso para el mismo filósofo, si tiene necesidad de ser continuamente recordada, restablecida, es porque se hunde, porque se le escapa entre los dedos, porque se sumerge. ¿Por qué pues filosofar en vez de no filosofar?

Claro que, como ocurre también con todos los cursos, al final nos damos cuenta de que esa primera impresión no era cierta: La filosofía tiene las mismas pasiones que todo el mundo, es la hija de su tiempo, como dice Hegel. (...) El filósofo no es un sujeto que se despierta y se dice: se han olvidado de pensar en Dios, en la historia, en el espacio, o en el ser; ¡tendré que ocuparme de ello! Semejante situación significaría que el filósofo es el inventor de sus problemas, y si fuera cierto nadie se reconocería ni encontraría valor en lo que dice. Ahora bien, incluso si la ilación entre el discurso

filosófico y lo que sucede en el mundo desde hace siglos no se ve inmediatamente, todos sabemos que la ironía socrática, el diálogo platónico, la meditación cartesiana, la crítica kantiana, la dialéctica hegeliana, el movimiento marxista no han cesado de determinar nuestro destino y ahí están, unas junto a otras, en gruesas capas, en el subsuelo de nuestra cultura presente, y sabiendo que cada una de esas modalidades de la palabra filosófica ha representado un momento en el que Occidente buscaba decirse y comprenderse en su discurso. (...) Después de todo sabemos que estas filosofías pasadas no están abolidas, ya que seguimos oyéndolas y contestándolas.

Habiendo comprobado que las cuestiones filosóficas siguen ahí, se presenta la tarea de retomarlas: Debemos volver, por ejemplo, sobre el mensaje que nos envían los textos de Platón, descodificarlo y volverlo a codificar, hacerlo irreconocible, para llegar quizás a reconocer en él mismo el deseo de unidad que nosotros mismos experimentamos. Lyotard afirma que el hecho de que la historia de la filosofía presente cortes se debe a que no terminamos de dar con el sentido de todo, no comprendemos el mundo, la vida, etc., en ese sentido somos eternos principiantes. Siempre deseamos esclarecer lo que nos preocupa, es el deseo el que nos lleva a la reflexión.

Pero si queremos transformar el mundo (como decía Marx) no nos queda más remedio que comprenderlo: La filosofía puede parecer un adorno anquilosado, un pasatiempo de señorita de buena familia; la filosofía puede ser todo eso y lo es realmente; pero es o puede ser también ese momento en que el deseo que está en la realidad viene a sí mismo, ese momento en que la carencia que padecemos en cuanto individuos o en cuanto colectividad se nombra y al nombrarse se transforma. ¿Terminaremos algún día -dirán ustedes- de experimentar esas carencias? (...) ¿no sería lo más legítimo y razonable abandonar toda esperanza, volverse un estúpido?

En efecto, siempre hay quien no desea pensar mucho, basta con consumir los días del mejor modo, sin plantearse nada más. Pero Lyotard termina sus conferencias aportando una razón para filosofar, y le ha quedado tan poético, que no sería recomendable añadir nada más: He aquí, por qué filosofar: porque existe el deseo, porque hay ausencia en la presencia, muerte en lo vivo; y porque tenemos capacidad para articular lo que aún no lo está; y también porque existe la alienación, la pérdida de lo que se creía conseguido y la escisión entre lo hecho y el hacer, entre lo dicho y el decir; y finalmente porque no podemos evitar esto: atestiguar la presencia de la falta con la palabra. En verdad, ¿cómo no filosofar?

Jean-François Lyotard (Versalles 1924- París 1998) Filósofo francés. Es reconocido por su introducción al estudio de la postmodernidad a finales de 1970. Antes de este fue miembro del grupo 'Socialisme ou Barbarie' (Socialismo o barbarie), un grupo de la izquierda crítica conformado por intelectuales franceses iniciado en 1956 durante las revueltas en Hungría en oposición al estalinismo del comunismo soviético.

Profesor en la Universidad de París VIII (Vincennes, Saint-Denis), miembro del Colegio de Francia, profesor emérito de la Universidad de París.

Lyotard expuso en "Le Différend" el discurso humano ocurre en un variado pero discreto número de dominios inconmesurables, ninguno de los cuales tiene el privilegio de pasar o emitir juicios de valor sobre los otros. Siendo así, en "Economía libidinal" (1974), "La condición postmoderna" (1979) y "Au juste: Conversations" (1979), Lyotard atacó teorías literarias contemporáneas e incitó al discurso experimental desprovisto de excesivos intereses por la verdad. Consideró que ya estaba pasada la época de los grandes relatos o "metarrelatos" que intentaban dar un sentido a la marcha de la historia.

Este autor criticó la sociedad actual postmoderna por el realismo del dinero, que se acomoda a todas las tendencias y necesidades, siempre y cuando tengan poder de compra. Criticó los metadiscursos: el cristiano, el iluminista, el marxista y el capitalista. Según Lyotard, estos son incapaces de conducir

a la liberación. La cultura postmoderna se caracteriza por la incredulidad con respecto a los metarrelatos, invalidados por sus efectos prácticos y actualmente no se trata de proponer un sistema alternativo al vigente, sino de actuar en espacios muy diversos para producir cambios concretos. El criterio actual de operatividad es tecnológico y no el juicio sobre lo verdadero y lo justo. Defendía la pluralidad cultural y la riqueza de la diversidad.

Clarín, Bs As jueves 11 de mayo de 1995

SOLO LA PLURALIDAD DE IDEAS CONTRARRESTA LOS TOTALITARISMOS, DICE UNA FILÓSOFA

¿Qué tiene de malo pensar distinto?



En esta misma sección el domingo pasado se publicó un reportaje al filósofo noruego Jostein Gaarder, autor de una historia de la filosofía en forma novelada –El libro de Sofía- que se ha convertido en bestseller mundial. En dicha entrevista, Gaarder se alegra de que exista hoy un verdadero renacimiento filosófico pero también se lamenta de que se esté produciendo un florecimiento de pensamientos alternativos. Le contesta a esta nota la filósofa argentina Esther Díaz, quien cree que no hay peligro en la convivencia de ideas “light” (que proveen respuestas rápidas para atenuar el malestar en nuestra cultura) y “débiles” (que desconfían de verdades absolutas) con las tradicionalmente “fuertes” (que intentan explicar todo con verdades universales). El peligro para ella, reside en la consolidación de totalitarismos ideológicos que ahogan precisamente la pluralidad de los pensamientos.

Por Esther Díaz

Cuando me aprendí todas las respuestas me cambiaron todas las preguntas, decía inefable Mafalda en épocas de compromiso social y auge de las ideologías. El fantasma de Mafalda parece agitarse sobre las palabras del filósofo noruego Jostein Gaarder, quien en un reportaje aparecido en Clarín el domingo 07 de este mes afirma que los jóvenes de los años 70 creían tener todas las respuestas. Pero hoy, que las ideologías se han desintegrado, la gente prefiere más las preguntas que las respuestas.

Gaarderceebra que actualmente exista un verdadero renacimiento filosófico. Aunque también se lamenta de que se esté produciendo un florecimiento de pensamientos alternativos. Estos serían buscados porque ofrecen respuestas en lugar de generar preguntas. La New Age sería el paradigma de este tipo de “filosofías” alternativas, que responden a un pensamiento “light” sin ninguna profundidad teórica.

¿Por qué una cultura “light” no podría convivir con el pensamiento filosófico?. ¿Cuál sería el peligro de que convivieran pensamientos diferentes?.

En dicho reportaje se le advierte al filósofo noruego acerca de la contradicción que representa afirmar que la gente se preocupa por la filosofía crítica (que genera preguntas) y decir, al mismo tiempo, que asistimos a una eclosión del pensamiento “light” (que ofrece respuestas). **Su opinión es que la gente ya no está contenta con el pensamiento “light” y prefiere el pensamiento crítico.**

Discusión

Esto, por lo menos, resulta discutible. Lo que es indiscutible es que vivimos en una sociedad planetaria que tiende a la globalización. Aunque también es cierto también que, en nuestra época, los totalitarismos ideológicos retroceden ante la pluralidad de las ideas. **Alguna de las novedades de este fin de milenio son, justamente, la cultura “light” y el pensamiento “débil”.** Obviamente, la vecindad entre los dos términos no debe llamarnos a engaño.

El pensamiento “light” refiere a una batería de respuestas rápidas para paliar el malestar de nuestra cultura: meditación trascendental, dietas naturistas, control mental, ocultismos, terapias alternativas. El pensamiento “débil”, en cambio, se inscribe en la más pura tradición de la filosofía occidental. No es un pensamiento superficial sino una reflexión que desconfía de las verdades absolutas. Su rigor no emerge de lo doctoral, lo acartonado, ni lo solemne como pretenden los embalsamadores de la filosofía, sino de su solidez teórico y de su capacidad cuestionadora. No porque no proponga respuestas, sino porque cada respuesta puede convertirse en una nueva pregunta.

Sin embargo, la filosofía tradicional en occidente (con muy pocas excepciones) creyó poder explicar la totalidad de lo real por medio de verdades universales, tales como Dios, el Ser, la Razón, la Idea Absoluta o la Revolución. **A esta ambición de poder teórico hoy se le denomina pensamiento “fuerte”.** Fuerte, porque se protegía de la crítica con murallas de verdades trascendentes. Pero nada pudo protegerlo del peso de la historia. La utopía, en su caída, no lo dejó a un lado.

De modo tal que si pensamos en las terribles realidades que conmovieron al mundo en las últimas décadas, comprobamos que siempre **se fundamentaron en verdades “fuertes”, como el progreso tecno-científico, o los ideales de un grupo político, militar o religioso.**

Frente a ello, el pensamiento “débil” no se pretende absoluto. Se sabe histórico y por lo tanto, humano y limitado. Sabe, así mismo, **a qué excesos pueden llegar quienes se creen dueños de verdades absolutas.**

Por último, podríamos preguntar: ¿por qué una cultura “light” no podría convivir con el pensamiento filosófico?. ¿Cuál sería la ventaja de que todos adoptáramos la misma idea de pensar?. ¿Cuál sería el peligro de que convivan varios pensamientos diferentes?. Y finalmente, **¿por qué hacer preguntas es mejor que buscar respuestas?**

Fecha: Viernes 31/03/17

Horario: 18: 30 a 20:10

Profesora: María Laura Giubergia

LA ESCUELA Y LOS DOCENTES: ¿ETERNO RETORNO O PERMANENCIA CONSTANTE?

Lectura y análisis del siguiente fragmento:

**La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante?
Apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica**

Andrea Alliaud (*)

Familiaridad vs ajenidad

A diferencia de otras profesiones, la docencia se caracteriza por desarrollarse en un lugar conocido de antemano. Efectivamente, la institución escolar constituye un espacio transitado y vivido durante muchos años en los que uno fue alumno. En este sentido, comenzar a trabajar como docente o hacer de la docencia un trabajo implicaría, para quienes se deciden por ello, "volver" a la escuela o, si se quiere, "permanecer", mutando sí la posición: el alumno de antaño se convierte hoy (formación y título mediante) en profesor o maestro.

En un estudio recientemente finalizado¹ que se destinó precisamente a indagar en la biografía escolar, trabajando con maestros novatos del nivel primario, se hallaron expresiones que aluden a esta idea de retorno y/o permanencia de los docentes en la institución escolar: "*Ahí (a la escuela) vuelvo otra vez*", dice Sandra, la única de nuestros maestros que recuerda su paso por la escuela primaria a partir de situaciones traumáticas. Son los olores (de la escuela), los besos y las caricias de aquellas maestras, así como los rituales cotidianos y los actos escolares, a los que acude Marilina para explicar su sensación de no querer irse de la escuela, "*yo no quería dejar de estar ahí*", expresa. Mercedes, por su parte, se reconoce en los dichos de su madre y afirma: "*yo fui maestra toda mi vida*".

Ya aquel trabajo pionero de Dean Lortie (1975), así como muchos otros que se han realizado en los últimos años², señalan la influencia que representa el prolongado tiempo de permanencia en la institución escolar y durante etapas decisivas de la vida, en el desempeño o práctica profesional de aquellos que retornan a la escuela o nunca se han ido, los docentes. La larga experiencia vivida como alumnos, aquello que hicieron, que (les) hicieron, que (les) pasó, se convierte en un saber potente para quienes se dedican a enseñar, al tiempo que los convierte a ellos mismos en sujetos "experimentados" de su propio quehacer, por escasa que sea su antigüedad laboral o precisamente por ser ésta escasa. Los maestros se hallarían, desde estas perspectivas, "familiarizados"³ con la escuela (su lugar de trabajo), "socializados"⁴ en el rol, "formados" (más allá de los aportes específicos que pueda haberles brindado la preparación profesional) o, como lo expresaremos en nuestra propia investigación, "formateados" en y por la escuela en tanto institución que presenta códigos propios, tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo y transmitidas de generación en generación (Tyack y Cuban, 2001).

(*) Docente-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

En el estudio mencionado, hemos trabajado con doce maestros novatos que hablaron de su pasado escolar. Que escribieron y contaron sus experiencias vividas en su tránsito como alumnos. Estos maestros reconocen la influencia que representó el recorrido realizado que los condujo de nuevo al punto de partida, la escuela primaria. Los novatos, quienes produjeron extensos relatos sobre su experiencia escolar, se sienten "marcados", "influenciados", "modelados" por sus maestros y profesores, por lo que vivieron y protagonizaron en la escuela. Sin embargo, a la hora de reparar en sí mismos, en su propio quehacer, desde la nueva posición asumida, desconfían. Se muestran preocupados, dudosos e impotentes en lo referido particularmente a las cuestiones vinculadas con la enseñanza. De este modo, la familiaridad reconocida y detectada parece convivir con la ajenedad, la duda, el desconcierto, sensaciones todas que ellos mismos han expresado.

Pretendemos a continuación bucear en los relatos autobiográficos⁵ elaborados por los maestros novatos acerca de su propia escolaridad, para presentar brevemente algunas reflexiones que surgen del diálogo entre ellos. Intentaremos luego, posicionados desde allí, reparar en las "visiones sobre sí" que asimismo presentaron y que resultan de este juego especular que mira hacia el pasado, hacia "su" pasado escolar, y que interpela al futuro en tanto ellos mismos se muestran influyentes, artífices, hacedores de quienes hoy son sus alumnos. Pensamos que este tipo de abordaje puede resultar fértil para producir ciertas reflexiones que contribuyan a complejizar nuestra comprensión acerca de las prácticas docentes, a la vez, que puede ser considerado para emprender, con algunas chances a favor, los procesos de formación profesional.

La escuela vivida

A la hora de escribir o contar una historia, la propia historia, se produce algo más que la enunciación de hechos ordenados en una secuencia temporal. Cuando recordamos y expresamos algo acerca de aquello que hemos vivido, hacemos algo más que traer el pasado, estamos creando, produciendo, interpretando, valorando, en fin, otorgándole significado⁶ a nuestras vivencias y experiencias. Este acto no implica ni revisionismo puro ni pura invención⁷. Lo vivido en el pasado se re-hace, se-repiensa, se re-cuenta en función de quienes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos, a lo que somos y a lo que podríamos ser. Al crear o re-crear la propia vida, es decir al producir una autobiografía, se vuelve a pensar aquello que está pero que no se deja ver a simple vista. El contenido del pasado vivido se modela con las herramientas del presente. Lo que somos, entonces, como sujetos individuales y colectivos, tanto como las trayectorias (individuales y sociales) que recorrimos para llegar serlo, nos posiciona como productores de biografías que resultan particulares y arbitrarias, contingentes. En otros tiempos o re-posicionados, podríamos decir otras cosas acerca de nosotros mismos y de nuestra propia experiencia, sin por ello dejar de reconocernos en nuestras producciones. A ello se refiere Borges,

aunque en referencia a los biógrafos, encargados de escribir sobre las vidas de otros:

"Tan compleja es la realidad, tan fragmentada y tan simplificada la historia, que un observador omnisciente podría redactar un número indefinido, y casi infinito, de biografías de un hombre, que destacaran hechos independientes y de las que tendríamos que leer muchas antes de comprender que el protagonista es el mismo" Jorge Luis Borges⁸.

Nuestros maestros fueron artífices de sus propias biografías escolares. Posicionados como tales re-escribieron su propia historia escolar, aludiendo a aquellas experiencias que han vivido y protagonizado en la misma institución a la que regresan o de la que nunca se han ido, aunque colocados ahora en el lugar del que le toca enseñar. Las distintas trayectorias formativas⁹ recorridas por ellos como alumnos (las que hallan correspondencia con sus colocaciones laborales actuales, también diferenciales) parecen ser relevantes a la hora de explicar ciertas variaciones en las visiones y percepciones que portan como maestros. Sin embargo, sus relatos presentan ciertas regularidades y recurrencias asociadas con el recorrido común que todos ellos han transitado por el sistema escolar. Es desde estas tensiones entre lo heterogéneo y lo semejante, la diferencia y la repetición, la singularidad y la regularidad, lo individual y lo social donde intentamos producir las reflexiones que surgen a continuación, o sea, la trama que fue adquiriendo nuestro propio relato:

"Una vez comparé el trabajo de la escritura con el del bordado. Cuando mi madre tenía un montón de hilos que no servían, hacía un pequeño bordado donde entraban esos fragmentos, que se iban acomodando para llegar a un dibujo que era una flor" Juan José Saer¹⁰.

¿Qué dicen o escriben quienes son hoy maestros acerca de su propia escolaridad? ¿Cómo lo dicen? ¿Qué o a quiénes valoran?¹¹ Preguntas de este tipo guiaron nuestra propia indagación, destinada a no tanto a armar un pasado a través de piezas sueltas o a explicar causalmente un presente, sino más bien a describir e interpretar esos procesos de re-creación, re-edición, que realizan sobre la escuela ciertos sujetos que "configuran" un colectivo profesional¹² que presenta la particularidad del eterno retorno o la permanencia constante en la institución escolar.

Nuestros maestros produjeron sus autobiografías articuladas en "etapas" que se corresponden con los distintos niveles escolares. *La escuela primaria* suele recordarse con agrado, gusto y felicidad. Suele caracterizarse como un "espacio de multitudes", es decir, un espacio habitado (frecuentado, usado) por muchos donde adquieren particular relevancia las prácticas y situaciones que individualizan. Ser elegido, nombrado, reconocido, favorecido, querido, escuchado, ayudado por algún maestro o profesor particular se recuerdan como situaciones o episodios altamente gratificantes. Lo contrario, el anonimato, la indiferencia y el olvido aparecen tan desfavorables como las sanciones y los castigos. Así, en los guiones que producen los maestros van apareciendo *maestras "buenas" y "malas"*, caracterizadas con atributos opuestos. Mientras las primeras quieren, miman, ayudan, escuchan, tratan bien y están cerca, las

segundas gritan, maltratan, discriminan, se distancian. Las maestras buenas aparecen como buenas personas; son queridas y reconocidas, tanto más cuando el afecto y el reconocimiento, la ayuda o la escucha por ellas dispensada trasciende los límites espaciales y temporales establecidos. La maestra buena, se muestra frecuentemente. Feliz y apasionada, se contraponen a la otra, la mala, quien aparece sufriendo, enojada y hasta llorando en ciertas situaciones. La maestra buena, sin embargo, para recibir la calificación de tal, no tiene que ser "demasiado buena", es decir, no tiene que perder el dominio o control del grupo; si lo hace se convertirá, automáticamente, en mala. Casi no se recuerda o valora la maestra de la escuela primaria por lo que sabía o enseñaba. A diferencia de la maestra buena, la buena maestra está casi ausente. Las evocaciones aluden, más bien, a formas de ser y de tratar o relacionarse entre maestras y alumnos que, expresadas mediante contraposiciones, dan lugar a las categorías señaladas:

Victor menciona una situación vivida con su maestra de segundo grado quien hizo un sorteo y sacó a propósito el número que él tenía, sabiendo que la pelota era por él muy deseada: *"Este es uno de los recuerdos que más grabados me quedaron"*, expresa. Alejandra recuerda a su maestra de tercer grado por sus cualidades negativas *"me parecía malísima era muy cortante"*. La maestra que Miguel evoca especialmente *"era muy cariñosa y atenta. Recuerdo que me pasaba a buscar para llevarme a la escuela y me traía a casa después de clase. Una vez, estando enfermo de sarampión me fue a visitar"*. A Sandra, lo que más le gustó de su escuela primaria fue la maestra de séptimo grado: *"estaba siempre feliz, ella amaba realmente lo que hacía"*.

"Los recuerdos de mi escuela primaria tienen mucho más que ver con lo afectivo", afirma Florencia. Por contraposición a esta etapa, *el nivel medio se reconoce como una instancia para aprender, más allá de ciertas menciones a los procesos de socialización y de identificación o diferencia con el grupo de pares. Los docentes de este nivel se representan como "buenos o malos" profesores según su habilidad, destreza, capacidad o disposición para que los alumnos aprendan. Sólo aquellos que se recuerdan especialmente y se mencionan individualmente (hasta con nombres y apellidos) aparecen caracterizados como buenos docentes y además buenas personas; es decir, ayudando, escuchando y/o reconociendo a sus alumnos a través del tiempo y fuera de los espacios escolares. El tipo de escuela media a la que concurrieron nuestros maestros varía conforme a las posiciones sociales y a las trayectorias formativas diferenciales por ellos recorridas. Quienes concurrieron a escuelas medias "prestigiosas" (socialmente) y "elegidas" (por sus padres) reconocen la influencia de su paso por este tipo de instituciones en lo referente a la "formación personal"¹³.*

"Había mucho lugar para la elección del estudiante, había mucho espacio para decidir", recuerda Alejandra. "...es lo que me permitió pensar ahora lo que pienso y poder criticar ahora lo que crítico", expresa Florencia. "En general puedo decir que tuve muy buenos profesores..., la gran mayoría parecía manejar bastante el área que daba y buscaba formas interesantes de enseñarnos, agrega Lucía".

Es precisamente esta distinción entre las escuelas medias concurridas por nuestros maestros, la que quedará expuesta en el tipo de valoración que reciben los estudios superiores, específicamente el profesorado. *"Mi único recuerdo del profesorado es todo lo que aprendí" y "no recuerdo nada interesante"*

que haya aprendido" son frases correspondientes a dos de nuestras maestras que expresan las percepciones contrapuestas que recibe la formación docente. Así se comprende que mientras algunos se manifestaron orgullosos por "haber llegado" y afirman haber asumido el esfuerzo o el sacrificio que éstos estudios para ellos depararon, otros critican la formación recibida debido a su escasa relevancia para el desempeño profesional, al nivel académico o a la relación pedagógica establecida.

Es el *período de las Prácticas y Residencias* así como las experiencias vividas durante los *primeros desempeños docentes*, una etapa especialmente valorada por nuestros maestros en lo que hace, fundamentalmente, a la "formación profesional"¹⁴. Si bien las experiencias protagonizadas resultan variadas en cuanto al grado de aprovechamiento o aprendizaje aportado, el sólo hecho de estar en la escuela y de asumir el rol de maestro parece proporcionar aquello que se suele reclamar a la preparación formal, al profesorado: la formación práctica. Nuevamente en esta etapa, sobre todo en los primeros desempeños docentes o las primeras inserciones laborales, aparecen diferencias significativas en cuanto al tipo de instituciones en las que se insertan los jóvenes docentes. Mientras la mayoría ingresa a una institución cercana (a su lugar de residencia y de tránsito por el sistema escolar), afín (en cuanto al ámbito de pertenencia y a las características de los estudiantes) o factible (la que encuentran, los llaman, la que consiguen), unos pocos maestros, precisamente aquellos que cuentan con una trayectoria escolar diferenciada (que llega a incluir formación universitaria), lo hacen de nuevo en escuelas "prestigiosas" y "elegidas", en las que estos docentes resultan ser ahora elegidos. Tales escuelas aparecen como espacios propicios para el desarrollo profesional, el trabajo colectivo, la discusión, la prueba y la experimentación, la profundización teórica, etc.; todo lo cual, además de contribuir al proceso formativo, parece aliviar o calmar el malestar que suele traer aparejado el desempeño de la actividad en los comienzos, al que también hicieron referencia nuestros maestros.

La mirada sobre sí

En nuestra investigación doce novatos escribieron y hablaron acerca de su trayectoria escolar, posicionados como maestros, para culminar produciendo una caracterización acerca de sí mismos y expresar su parecer sobre el ejercicio realizado.

Hacia el final, encontramos que los maestros noveles *arman un personaje propio que aún está en proceso de definición*, de formación. Este personaje expresa sentimientos de temor, miedo, inseguridad, hacia la tarea que le toca desempeñar (en su vuelta a la escuela) y *percibe* que su falta (de definición, de formación) *puede dañar o perjudicar a aquellos con los que tiene que trabajar*: los alumnos. La preocupación aumenta al considerar que el blanco de sus fallas serán sobre todo "los que más les cuesta", "los que más lo necesitan". En su indefinición, este personaje asegura que comete errores (que

tiene que superar) vinculados con los aspectos más específicos de su tarea: la enseñanza. Los niños pequeños y, entre ellos, los que están realizando sus aprendizajes básicos (ya que la mayoría trabaja en "grados chicos") aparecen como sus víctimas principales.

El personaje del que enseña se define a partir de lo que está aprendiendo y de lo que aún le falta por aprender, en un proceso que se representa cotidiano y prolongado. La magnitud del posible daño causado a los alumnos, motoriza la formación que así entendida se convierte en constante y permanente. Ambas consideraciones nos llevan a preguntarnos por la concepción de los maestros acerca de su propia actividad. Si la tarea a desempeñar se visualiza a partir de su *grandeza*, nunca se va a estar lo suficientemente preparado como para ejercerla y, a la vez, los posibles errores cometidos aparecen como terribles daños. Nadie cuestionaría la importancia de la tarea de los docentes. Tampoco dudaría acerca de las incertidumbres o inquietudes que presenta toda actividad en sus inicios. Sin embargo y más allá de los motivos que los hayan impulsado a seguir la carrera, los *maestros novatos parecen asumir individualmente la responsabilidad única por la educación de sus alumnos, actuando desde el ámbito restringido del aula, mediante prácticas que tienden a la individualización.*

El mandato "educativo - civilizador", originario de la profesión, exaltaba la tarea de los maestros por su contribución a la conformación de un nuevo orden social. Asumir este legado, tiene un alto componente simbólico que engrandece a quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. Más allá de los resultados obtenidos, en la conformación de los sistemas educativos nacionales, los maestros se encontraban "amparados" en la misión asignada por el Estado y eran reconocidos como los personajes "legítimos" para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones. Hoy las condiciones son bastante diferentes. El corrimiento del Estado y la proliferación de nuevos medios de transmisión y circulación de los saberes y la información, la masificación de la escolaridad, por no hablar de la acentuación de la diferencia intergeneracional o de los cambios que presenta "la" niñez¹⁵, así como de la fragmentación social producida por la expansión de la pobreza, la vulnerabilidad y la exclusión de grandes grupos, conforman un contexto en el que el maestro que ha hecho propio y encarnado el mandato de la salvación actúe sólo, y encima con competidores y cuestionadores, en un medio que le resulta al menos incierto. Y, podríamos agregar también que, como prolongación de ese mandato, asuma o se haga cargo de las consecuencias que esas transformaciones han provocado en los niños y las familias. De este modo, el mandato originario se encarna actualmente en sujetos que asumen responsable e individualmente sus éxitos y fracasos. Sujetos que han asumido como propio un proyecto social que los convocaba y daba sentido a su propio quehacer, sujetos que "gestionan su propio riesgo" (Palamidessi) o se "autocontrolan" (Elias)¹⁶.

Fecha: Viernes 31/03/17

Horario: 20: 20 a 22:00

Profesoras y estudiantes de la carrera.

Proyección del video: School education is dead-EL gran JUICIO a la educación.¹



El propósito del mismo es poder analizar la educación en el ámbito escolar con sus múltiples actores.

Además tener en cuenta el concepto de "dispositivo escolar" el cual implica un atravesamiento económico, político, ideológico, social, es decir que la escuela no está aislada. ¿Por qué entonces si todo ha cambiado no es conveniente para lo político, económico y social que la educación cambie?

El objetivo es que se reflexione sobre cómo está hoy la educación, y que se analicen los preconceptos que se tienen de la misma.

La propuesta consiste en que cada uno coloque en un papel cómo definiría al sistema escolar actual y si cree que hay diferencias con el sistema escolar de décadas atrás y cuáles son. Será de manera anónima, para trabajar una vez proyectado el vídeo y realizado un breve intercambio y reflexión con los y las ingresantes.

Luego, sí se leerán algunas respuestas para poder hacer un cierre del vídeo y se utilizará una frase de cierre que se le entregará a cada uno y una.

¹ El vídeo fue extraído de you tube. School education is dead-EL gran JUICIO a la educación, que te hará despertar de la ignoranciaNADA a CAMBIADO EN MAS DE 100 AÑOS EN LA EDUCACION... "LLAMO A ESCUELA AL ESTRADO Y LE ACUSO DE MATAR A LA CREATIVIDAD, A LA INDIVIDUALIDAD., ES UNA INSTITUC...www.youtube.com
<https://youtu.be/wtDUKmmBQPY>

PROFESOR/A DE EDUCACION SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
Decreto N° 260/03
Adecuaciones Resolución Ministerial N° 2025

MATRICULACIÓN:

Sobre la matriculación de estudiantes de nivel superior: La matriculación es un trámite administrativo que cada alumno debe realizar durante el primer mes de cursado de la carrera. En caso de que no se haya matriculado en el lapso de tiempo que se le informa, no será considerado alumno de la institución. Esto obedece a las particularidades del sistema de carga de estudiantes que tiene la provincia de Santa Fe.

DURACIÓN DE LA CARRERA: 5 AÑOS

VALIDEZ DEL TÍTULO: NACIONAL

El graduado es un especialista en educación que puede desempeñarse "en múltiples espacios de construcción de conocimientos relevantes para la ciudadanía y avance de las ciencias". El título habilita para la enseñanza en educación superior en todas las carreras de formación docente.

El egresado de Ciencias de la Educación, además de profesor en el área de Humanidades en el Nivel Secundario, podrá desempeñarse como formador de formadores, en los Institutos de Formación Docente (IFD).

También podrá desempeñarse como asesor pedagógico, coordinador de equipos, investigador y capacitador en el área pedagógica, etc.

Objetivos de la carrera

- Formar profesionales en el área de Ciencias de la Educación capaces de interpretar los fenómenos y problemáticas educativas específicas, de modo que puedan operar sobre las mismas.
- Capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los ámbitos del sistema educativo.
- Estimular la efectiva participación del futuro docente en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios.
- Asegurar el desempeño profesional del rol docente como una alternativa de intervención pedagógica para la formación de competencias de sujetos específicos, en contextos determinados, a través del dominio de los contenidos y la autonomía en la toma de decisiones.
- Propender al desarrollo de actitudes favorables al perfeccionamiento permanente y la investigación como exigencias para el desempeño del rol.

Perfil del egresado

La formación del docente tiene como uno de sus ejes la capacitación permanente para realizar una intervención adecuada a la compleja realidad educativa. Por ello se debe procurar un perfil profesional que realice una exhaustiva lectura del contexto social, desde una perspectiva crítica como respuesta a los requerimientos educativos del medio en sus ámbitos formal y no formal. Por lo tanto, el futuro egresado deberá:

- Conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas de su competencia y/o habilitación, tomando decisiones de enseñanza (seleccionar u organizar contenidos, diseñar actividades, elaborar criterios y dispositivos de evaluación, etc.) adecuadas a cada contexto, teniendo en cuenta la diversidad cultural de los sujetos del aprendizaje.

- Poseer una sólida formación académica cuyos marcos teóricos le permitan la comprensión crítica del campo de las ciencias de la educación.

- Participar con idoneidad técnico profesional en la elaboración de proyectos de intervención educativa y de investigación de la realidad educativa para transformarla.

- Intercambiar información entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente y la consolidación de equipos de trabajo.

- Analizar, interpretar y participar en la elaboración, evaluar documentos y materiales curriculares, ejercitando una visión crítica y constructiva del currículum.

- Comprender la dimensión ética de la función docente como el deber ser en el acto educativo.

- Reflexionar permanentemente sobre su práctica.

- Participar activamente en procesos de innovación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional.

- Comprender la naturaleza de la institución escolar discriminando diferentes dimensiones de la gestión institucional y la dinámica de las relaciones que se establecen en la misma.

ANEXO IV DEL DECRETO N° 260/03

Estructura curricular vigente

ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
Filosofía	4	128	4	128
Pedagogía	4	128	4	128
Problemática Antropológica y Social	4	128	4	128
Psicología Educativa	4	128	4	128
Historia General de la Educación y la Pedagogía	4	128	4	128
Psicología y Cultura del Alumno I	4	128	4	128
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia I	3	96	3	96
TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO	27	864	27	864

SEGUNDO AÑO				
ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
Epistemología	4	128	4	128
Sociología de la Educación	4	128	4	128
Psicología Social	4	128	4	128
Psicología y Cultura del Alumno II	4	128	4	128
Didáctica y Teoría del Currículum	4	128	4	128
Política, Economía y Educación	4	128	4	128
Educación No Formal; o	4	64	4	64
Tecnología Educativa	4	64	4	64
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia II	3	96	3	96
TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO	31	992	31	992

TERCER AÑO				
ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
Filosofía de la Educación	4	128	4	128
Psicología Institucional	4	128	4	128
Metodología de la Investigación Social	4	128	4	128
Didáctica del Nivel Inicial (Cuatrimestral)	4	64	4	64
Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)	4	64	4	64
Gestión Institucional	4	128	4	128
Organización y Administración del Sistema Educativo	4	128	4	128
Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina	4	128	4	128
Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)	4	64	4	64
Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior (Cuatrimestral)	4	64	4	64
TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO	40	1024	40	1024

CUARTO AÑO				
ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
Ética Profesional	4	128	4	128
Teorías Pedagógicas Contemporáneas	4	128	4	128
Política y Legislación del Sistema Educativo	4	128	4	128
Metodología de la Investigación Educativa	4	128	4	128
E.D.I. I	4	128	4	128
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia III (Práctica de Ensayo)	3	96	6	192
TOTAL DE HORAS DE CUARTO	23	736	26	1182

QUINTO AÑO				
ASIGNATURAS	Horas de cursado para el alumno		Horas de costeo	
	Semanales	Anuales	Semanales	Anuales
Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	2	64	4	128
E.D.I. II	4	128	4	128
Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV (Residencia)	6	192	12	384
TOTAL DE HORAS DE QUINTO	12	384	20	640

Régimen de Correlatividades para cursar

SEGUNDO AÑO

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Taller Docente II	Psicología y Cultura del Alumno I	Psicología Educativa Taller Docente I
Epistemología	Filosofía	
Sociología de la Educación	Problemática Antropológica y Social	
Didáctica y Teoría del Currículum	Pedagogía Historia General de la Educación y la Pedagogía	Psicología Educativa
Psicología Social	Psicología y Cultura del Alumno I Psicología Educativa Problemática Antropológica y Social	
Psicología y Cultura del Alumno II	Psicología y Cultura del Alumno I	
Política, Economía y Educación	Historia General de la Educación y la Pedagogía Problemática Antropológica y Social	
Educación No Formal, o Tecnología Educativa	Pedagogía	

TERCER AÑO

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Psicología Institucional	Sociología de la Educación Psicología Social	
Metodología de la Investigación Social	Sociología de la Educación Taller I y II Epistemología	
Didáctica del Nivel Inicial Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B.		Didáctica y Teoría del Currículum
Gestión Institucional	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum	
Organización y Administración del Sistema Educativo	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum	
Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana		Historia General de la Educación y de la Pedagogía
Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B. (CUATRIMESTRAL)		Didáctica y Teoría del Currículum
Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior (CUATRIMESTRAL)		Didáctica y Teoría del Currículum
Filosofía de la Educación		

CUARTO AÑO

PARA CURSAR	DEBE TENER REGULARIZADA	DEBE TENER APROBADA
Ética Profesional	Taller II	Filosofía Pedagogía Taller I
Teorías Pedagógicas Contemporáneas	Didáctica y Teoría del Currículum	Pedagogía
Política y Legislación del Sistema Educativo	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana Organización y Administración del Sistema Educativo Gestión Institucional	Política, Economía y Educación Historia General de la Educación y de la Pedagogía
Metodología de la Investigación Educativa	Psicología Institucional Metodología de la Investigación Social	
Taller Docente III	Psicología y Cultura del Alumno II Taller Docente II	Taller Docente I Psicología Educativa Psicología y Cultura del Alumno I y II Didáctica y Teoría del Currículum
E.D.I. I		

Trayecto de Práctica IV	Gestión Institucional Organización y Administración del Sistema Educativo	Todo 1° año Taller Docente I, II y III Didáctica de Nivel Inicial Didáctica de 1° y 2° Ciclo de la E.G.B.
Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	Para la presentación del Seminario de Integración y Síntesis deberán tener aprobadas todas las materias de la carrera.	
E.D.I. II		

Para la presentación del Seminario de Integración y Síntesis deberán tener aprobadas todas las materias de la carrera.

Régimen de Correlatividades para rendir

SEGUNDO AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA
Taller Docente II	Psicología y Cultura del Alumno I
Epistemología	Filosofía
Sociología de la Educación	Problemática Antropológica y Social
Didáctica y Teoría del Currículum	Pedagogía Historia General de la Educación y la Pedagogía
Psicología Social	Psicología y Cultura del Alumno I Psicología Educativa Problemática Antropológica y Social
Psicología y Cultura del Alumno II	Psicología y Cultura del Alumno I
Política, Economía y Educación	Historia General de la Educación y la Pedagogía Problemática Antropológica y Social
Educación No Formal, o Tecnología Educativa	Pedagogía

TERCER AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA
Psicología Institucional	Sociología de la Educación Psicología Social
Metodología de la Investigación Social	Sociología de la Educación Taller I y II Epistemología
Didáctica del Nivel Inicial Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B.	
Gestión Institucional	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum
Organización y Administración del Sistema Educativo	Política, Economía y Educación Psicología Social Didáctica y Teoría del Currículum
Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana	
Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B.	
Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior	

CUARTO AÑO

PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA
Ética Profesional	Taller II
Teorías Pedagógicas Contemporáneas	Didáctica y Teoría del Currículum
Política y Legislación del Sistema Educativo	Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana Organización y Administración del Sistema Educativo Gestión Institucional
Metodología de la Investigación Educativa	Psicología Institucional Metodología de la Investigación Social
Taller Docente III	Psicología y Cultura del Alumno II Taller Docente II

QUINTO AÑO

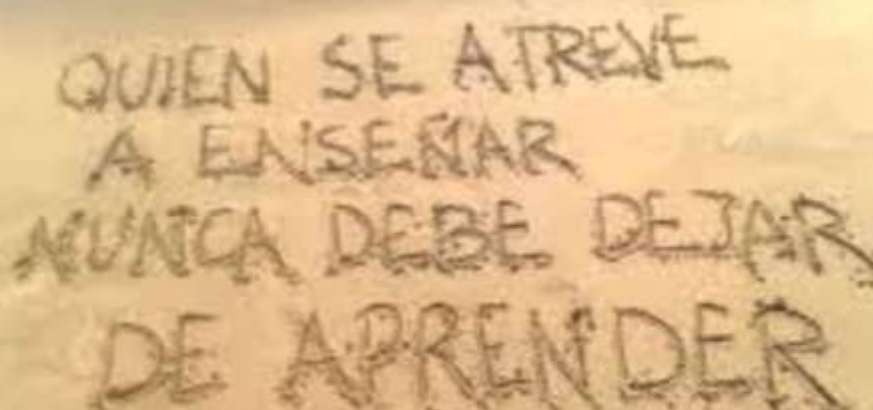
PARA RENDIR	DEBE TENER APROBADA
Trayecto de Práctica IV	Gestión Institucional Organización y Administración del Sistema Educativo
E.D.I. II	
Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis	Para la presentación del Seminario de Integración y Síntesis deberán tener aprobadas todas las materias de la carrera.

AUTORIDADES INSTITUCIONALES.

Director: Daniel Guzmán

Regentes: Margo Larraburu
Rodolfo A. Bonomo

Jefa de Carrera: Prof. Norma Leone



QUIEN SE ATREVE
A ENSEÑAR
NUNCA DEBE DEJAR
DE APRENDER