



**PROVINCIA DE SANTA FE**  
Ministerio de Educación

## **DISEÑO CURRICULAR**

### **PROFESORADO DE EDUCACION SECUNDARIA EN HISTORIA**

**Santa Fe, mayo de 2017**





**PROVINCIA DE SANTA FE**  
Ministerio de Educación

## **Autoridades**

### **Gobernador de la Provincia de Santa Fe**

Ing. Miguel Lifschitz

### **Ministra de Educación**

Dra. Claudia Balagué

### **Secretario de Educación**

Dr. Oscar Di Paolo

### **Secretaria de Planificación y Articulación Educativa**

Bioq. Carina Andrea Gerlero

### **Secretario de Gestión Territorial Educativa**

Bioq. Federico Luciano Mateo Paggi

### **Directora Provincial de Educación Superior**

Prof. Irene López

### **Directora Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas**

Dra. Silvia Morelli

### **Director Provincial de Educación Privada**

Esp. Carlos Alberto Battaino

### **Director Provincial de Educación Artística**

Roberto Barbieri

### **Directora Provincial de Educación Especial**

Mg. Marcela Verónica Covarrubias

### **Director Provincial de Educación Física**

Lic. Ricardo Omar Caruso



**PROVINCIA DE SANTA FE**  
Ministerio de Educación

**Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Nacional del Instituto Nacional de Formación Docente**

Lic. Herminia Ferrata y el Equipo Nacional Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente

**Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional**

Silvia Morelli

**Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional**

María Florencia Bisignani, Camila Carlachiani, Marta Crivelli, Erica Iturbe

**Equipo de escritura del Diseño Curricular**

*Campo de la Formación General*

Coordinadora: Marta Crivelli

Equipo: Marisel Antonelli, Carlos Fanto, Amine Habichayn, Norma Leone, Patricia Petean

*Profesores consultados para las Unidades Curriculares Filosofía, Ética y Trabajo Docente*

Coordinador: Guillermo Finochetto

Equipo: Patricia Alejandro, Nora Grigoleit, Ana Sardisco

Consultas externas: Graciela Brunet

*Educación Sexual Integral*

Coordinadoras: Fernanda Pagura, Gloria Schuster

Equipo: Raquel González, Alicia Vilamajó

*Campo de la Formación Específica*

Coordinador: Diego Diz

Equipo: Eliana Bertero, Marina Caputo, Gabriel Cori, Mariana Della Bianca, María Victoria Lambertucci, Laura Pasquali, Myriam Pietrani, Walter Pighin, Alejandro Rojas, María Eugenia Zaragozi.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Historia .....	1
MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE .....	1
FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR .....	5
ENCUADRE DE TRABAJO .....	5
FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA .....	12
FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS .....	14
PERFIL DEL EGRESADO/A.....	17
ORGANIZACIÓN CURRICULAR.....	21
DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES.....	21
CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADO EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS .....	23
ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA.....	23
ACERCA DE LOS FORMATOS QUE INTEGRAN LA PROPUESTA.....	25
ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN..	31
PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES .....	34
<b>PRIMER AÑO</b> .....	34
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL .....	34
Espacio y sociedad .....	34
Pedagogía .....	38
Psicología y educación .....	44
Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Problemáticas de Antropología y Sociología.....	48
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA .....	55
Historia de Europa I .....	55
Introducción al conocimiento histórico.....	60
Paleohistoria e historia de Asia y África.....	64



**PROVINCIA DE SANTA FE**  
Ministerio de Educación

<b>CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b> .....	71
Práctica Docente I: Escenarios Educativos .....	71
Taller Integrador I .....	75
Unidad curricular opcional (UCO).....	75
<b>SEGUNDO AÑO</b> .....	79
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b> .....	79
Didáctica y Curriculum .....	79
Filosofía.....	84
Instituciones Educativas .....	90
Problemáticas de la Ciencia Política y la Economía .....	95
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b> .....	101
Historia Americana I .....	101
Historia Argentina I.....	107
Historia de Europa II .....	114
Sujetos de la educación secundaria .....	122
<b>CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b> .....	128
Práctica Docente II: La Institución Escolar.....	128
Taller Integrador II.....	133
<b>TERCER AÑO</b> .....	134
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b> .....	134
Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Problemas de la construcción de la ciudadanía en la Argentina .....	134
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b> .....	140
Didáctica de la historia I.....	140
Historia Americana II.....	145
Historia Argentina II .....	151
Historia contemporánea de Asia y África .....	156
Historia de Europa III.....	161
Metodología de la investigación histórica.....	166



**PROVINCIA DE SANTA FE**  
Ministerio de Educación

CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	170
Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar.....	170
Taller Integrador.....	173
Unidad de definición institucional (UDI).....	174
<b>CUARTO AÑO .....</b>	<b>175</b>
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.....	175
Educación Sexual Integral.....	175
Ética y trabajo docente .....	182
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA .....	188
Didáctica de la historia II .....	188
Historia Americana III .....	192
Historia Argentina III.....	197
Historia de Europa IV .....	203
Seminario de Investigación Histórica .....	208
Teoría e historia de la historiografía .....	212
CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	218
Práctica Docente IV: Residencia, El Rol Docente y su Práctica.....	218
Taller Integrador IV .....	222
Estructura curricular con total de horas docentes .....	223



**PROVINCIA DE SANTA FE**  
Ministerio de Educación

**DENOMINACIÓN DE LA CARRERA:** Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

**TÍTULO A OTORGAR:** Profesor/a de Educación Secundaria en Historia.

**DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS:** 4 (cuatro).

**CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA:** 4224 Horas Cátedra – 2816 Horas Reloj.

**CONDICIONES DE INGRESO:** Estudios Secundarios Completos.

## **MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

La formación de profesores en nuestro país comienza un proceso de renovación a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206/06). En la provincia de Santa Fe, la revisión de los Diseños Curriculares para la formación docente inicial conforma un proyecto curricular jurisdiccional cuyos marcos normativos son los siguientes:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06
- Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07).
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07).
- Titulaciones para las carreras de Formación Docente (Res. CFE N° 74/08 modificatoria Res. CFE 183/12).
- Objetivos y Acciones 2010-11 de Formación Docente (Res. CFE N° 101/10).
- Plan Nacional de Formación Docente 2012-15 (Res. CFE N° 167/12).
- Validez Nacional de títulos (Res. CFE N° 1588/12).
- Profesorado de Educación Primaria. Diseño curricular para la Formación Docente (Res. N° 528/09).



- Profesorado de Educación Inicial. Diseño curricular para la formación docente (Res. N° 529/09).
- Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 84/09).
- Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria (Res. CFE N° 93/09).
- Marcos de referencia para los Bachilleratos de la Educación Secundaria.
- Orientaciones Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Secundaria, Ciclo Básico y Orientado (2013).
- Diseños curriculares para la Educación Secundaria en sus diez orientaciones: Agro y Ambiente, Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo (Res. N° 2630/14).

La política educativa de la provincia de Santa Fe se asienta sobre tres pilares fundamentales que orientan sus acciones en todos los niveles y modalidades: *calidad educativa, inclusión socioeducativa y escuela como institución social*. Pensar la escuela desde estas coordenadas es concebirla como una institución abierta y flexible, que impulsa el desarrollo humano, aporta a la vida democrática y a la convivencia. Para la definición de sus políticas educativas, la jurisdicción considera al Estado como garante de la educación, entendida como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía de todos/as los/las santafesinos/as.

Se entiende a la calidad educativa como una producción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los/las estudiantes. La educación con calidad es responsabilidad de la generación adulta, que asume el compromiso de brindar a las nuevas generaciones el legado de la cultura como bien público, con la intención de garantizar igualdad en la distribución de los recursos culturales y simbólicos. En este sentido, la calidad educativa es indispensable para la superación de la fragmentación y la desigualdad social. Implica el trabajo conjunto por





la inclusión socioeducativa. Una no es sin la otra. Garantizar una educación con calidad es asegurar que todos y todas permanezcan en la escuela, y aprendan.

La inclusión socioeducativa hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de calidad para todos/as los niños, niñas, jóvenes y adultos/as que transitan el sistema educativo santafesino. Los valores fundamentales que sostienen la inclusión son la solidaridad, entendida como aquella que moviliza a atender las necesidades de los sujetos cuyos derechos se encuentran vulnerados; y la emancipación, como el horizonte a conseguir, centrada en un sujeto autónomo con plena capacidad de poder decidir de acuerdo a su condición de ciudadano/a. Asimismo, se considera que para que existan prácticas educativas basadas en la solidaridad y la emancipación, es necesario poner en revisión mandatos históricos que atraviesan el sistema educativo y obturan el derecho a educarse.

La calidad educativa y la inclusión socioeducativa son los ejes que sostienen a la escuela como institución social. Esto implica pensarla en un sentido amplio, desde un contexto situado específico que la interpela con sus problemáticas. Se trata de una escuela abierta a la comunidad, que trabaja articuladamente a través de redes inter institucionales con otras organizaciones y actores de la sociedad civil.

Desde este posicionamiento, el diseño curricular para la Formación Docente Inicial de Profesores/as es simultáneamente un instrumento de política educativa, un proyecto colectivo para la educación y una herramienta de acompañamiento al trabajo diario de los formadores de docentes. Así, en el curriculum se reflejan los fundamentos epistemológicos, sociológicos, y pedagógicos de la formación del/de la profesor/a como también los saberes disciplinares y las estrategias metodológicas para desempeñar su rol en un contexto que se presenta complejo. A su vez, se vertebran líneas de formación jurisdiccionales a través de formatos transversales como es el caso de la alfabetización académica, la alfabetización digital y la educación especial. Los nuevos enfoques hablan de la inclusión de los sujetos con discapacidad a partir de trayectos educativos que presenten configuraciones de apoyo para que ellos puedan aprender y ejercer el derecho que los asiste de recibir educación. Asimismo, se incorpora la Educación



Sexual Integral a través de una unidad curricular específica que aborda los conocimientos en relación a la misma incorporando el enfoque de género. Se considera que los/las futuros/as profesores/as deben estar formados en concepciones que garanticen el ejercicio de los derechos sexuales e integrales de los/las estudiantes y los/las jóvenes en general en un marco de libertad, con seguridad y en un contexto donde prime el respeto por el otro y la responsabilidad sin discriminaciones ni violencia de ningún tipo. La escuela y los diferentes ámbitos educativos tienen que ser espacios de acogida y respeto hacia el otro, lugares donde la alteridad y la diferencia no sean juzgadas y sean la base de una convivencia donde el vínculo con el otro tenga como horizonte el crecimiento mutuo.

Elaborar diseños curriculares para una escuela con estas características requiere concebir a un/a egresado/a de la formación inicial que, entre otras opciones, desarrolle su trabajo desde las prerrogativas que demandan brindar una educación de calidad, generando instancias de inclusión en una escuela comprometida con su comunidad.

Esto implica un/a profesor/a que conozca en profundidad la disciplina a enseñar pero a su vez sume capacidades que los tiempos actuales requieren para el ejercicio de su tarea. Dentro de estos requerimientos se encuentran conocimientos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en clave educativa. Una formación general que no se limite a brindar herramientas pedagógicas sino que visibilice el valor de otras disciplinas y saberes, no necesariamente pedagógicas, pero que contribuyen a la formación integral de las/los futuros docentes.

Se piensa en un/a profesor/a que tenga capacidad de trabajar con sujetos diferentes, complejos, que pueda construir la autoridad desde el lugar de autorización del otro en cuanto a su potencialidad en el ser y en el hacer. Por esto se considera relevante construir una propuesta formativa que ponga énfasis en la pluralidad de sujetos que se encuentran dentro de las aulas, pero también aquellos que por diferentes motivos muestran un trayecto discontinuo y presentan dificultades en su proceso de escolarización. Para estos nuevos sujetos se debe pensar en un/a docente que tenga



capacidades para diseñar propuestas educativas innovadoras que interrumpían el destino social prefijado de estos/as estudiantes.

En síntesis esta propuesta curricular orienta la formación inicial de los/as futuros/as docentes hacia la comprensión de los entornos complejos por los que circulan conocimientos y saberes para que pueda asumir su tarea en diferentes escenarios, reconociendo la centralidad de la escuela, el trabajo con sus pares y con diferentes sujetos, y el compromiso de enseñar con calidad educativa favoreciendo la inclusión social que los tiempos actuales requieren.

## **FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR**

### **ENCUADRE DE TRABAJO**

La fundamentación, los propósitos formativos y el perfil del egresado de los Diseños Curriculares de los Profesorados para la Educación Secundaria y Modalidades (Educación Física, Educación Artística, Educación Especial y Lenguas Extranjeras), se construyeron mediante un proceso colaborativo que implicó un trabajo colectivo de producción a través de la concreción de múltiples instancias de participación de los actores involucrados directamente en las acciones de formación. Se combinaron diferentes dinámicas de participación: la constitución de equipos integrados por docentes elegidos por sus pares que asumieron la tarea de escritura, la realización de jornadas de trabajo institucional con elaboración de informes y debates en encuentros provinciales entre formadores. Se recuperaron voces, trayectorias, expectativas, problemáticas, experiencias relevantes, demandas, inquietudes y propuestas de los actores que cotidianamente transitan los espacios de formación, ya sea en calidad de gestores, formadores, estudiantes o investigadores de nuestra provincia, que se caracteriza por la complejidad y diversidad de contextos y sujetos. Estas producciones colectivas que se plasmaron en documentos de conocimiento, acceso y circulación



pública, constituyeron los insumos para el grupo de profesores que conformaron los equipos de escritura de los diseños. Cabe destacar en este punto la importancia de que quienes pensaron, estructuraron y escribieron los diseños fueron profesores/as que trabajan en el sistema formador y por ello, comprenden las necesidades y las complejidades del nivel.

Esta forma de participación amplia de los actores involucrados buscó generar un ida y vuelta entre los/las profesores/as de cada carrera y los equipos de escritura garantizando y fortaleciendo así el diseño curricular, producto de acuerdos, diálogos y negociaciones. Esta metodología de trabajo sentó los principios que sustentaron su construcción entendiéndolo como un proyecto y una praxis educativa de orden histórico, social, cultural, ético y político, cuya explicitación permitió situar las coordenadas políticas, epistemológicas y pedagógicas a partir de las cuales se definieron las orientaciones de estos diseños curriculares.

Como proyecto pedagógico, intenta ofrecer una *pluralidad de experiencias formativas* que contemplan condiciones de factibilidad para los/las estudiantes, sin renunciar a la proyección de trayectos curriculares de calidad, recuperando los debates, tensiones y desafíos, tanto de los campos disciplinares como del campo pedagógico actual. Esto también implicó respetar las instancias de definición institucional y valorar prácticas educativas situadas localmente de acuerdo a las características de los/las estudiantes, de las instituciones en las que se desempeñan y de las particularidades de los contextos socio-culturales.

Los principios acordados que sustentan esta propuesta curricular, son aquellos considerados como inherentes a la acción política y los que se promueven para la formación docente: la participación, el diálogo, el debate intelectual, las exploraciones creativas, el apasionamiento del encuentro, la construcción de vínculos, la toma de decisiones consensuadas y la construcción colaborativa de sentidos, y el pasaje de experiencias. A su vez visibilizar, articular y empoderar líneas de acción jurisdiccionales que son prioritarias y fundamentales en la formación de los futuros docentes.



Como parte de los sentidos compartidos entre los diferentes actores del campo educativo, se entiende a la *enseñanza* como a una serie de prácticas intencionales de transmisión que están social, cultural e históricamente situadas. También se la concibe como un acto de carácter ético-político, en tanto participa e introduce mediaciones en la tensión entre un mundo existente y el porvenir, entre la transmisión de legados culturales y la irrupción de la novedad. Teniendo, entonces, en cuenta el carácter antropológico, histórico y ético-político de la educación, tanto los principios que aquí se enuncian como las decisiones curriculares que ellos comportan, no pueden hacerse al margen de las interpelaciones que plantean las prácticas educativas del presente y las exigencias que reviste la construcción de una sociedad plural y justa.

Nuestro tiempo exige la transmisión de saberes tendientes a asegurar las formas democráticas de organización social, haciendo posible un mundo habitable para todos y del que cada uno se sienta parte. Del mismo modo, demanda asumir la complejidad con la que nos desafía el presente, recuperando los múltiples lenguajes que componen el universo simbólico actual, articulando la dimensión estética y la poética de la experiencia formativa. Este diseño curricular recupera la centralidad de la *enseñanza* y de la tarea docente como pilares de la formación inicial, sosteniendo que el conocimiento es una construcción social permanente y compleja, que posibilita diferentes modos de producción y de construcción de realidades.

Asimismo, entiende que la *identidad del docente*, como figura a advenir, es una construcción que involucra toda la trayectoria del sujeto. En este sentido, la formación inicial contribuye a producir posicionamientos identitarios que deben partir del reconocimiento de las experiencias sociales con las que ingresan los/las estudiantes y sumar las que les ofrece la formación, permitiendo pensar y pensarse en el trabajo personal y colectivo como futuros/as docentes que continuarán su aprendizaje a lo largo de su desempeño profesional.

El *horizonte de la propuesta curricular* es la formación de profesionales comprometidos con la tarea de enseñar, que se piensen como trabajadores intelectuales, sensibles, gestores de utopías y promotores de la cultura, capaces de realizar intervenciones de



enseñanza que ofrezcan diferentes formas de posibilitar aprendizajes y que sean partícipes activos en el fortalecimiento de los procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as.

La *docencia* es comprendida, entonces, como una práctica política y epistémica, como un oficio y una profesión que, en el marco de las instituciones educativas, asume la responsabilidad de ofrecer y preservar un espacio que se compromete en el cuidado del otro. Como praxis ético-política, cuya tarea privilegiada es la enseñanza, demanda una formación que contemple un sólido dominio del campo del saber específico como así también una perspectiva que considere las dimensiones emocionales y sensibles implicadas en el trabajo con otros sujetos, asumiendo procesos de enseñanza que atiendan tanto las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que enmarcan la tarea educativa. El legado cultural de una comunidad sólo puede conservarse y enriquecerse si puede transmitirse; y al apropiarse de él, se lo transforma. En este sentido, la *enseñanza* como transmisión es una práctica que permite la filiación a una tradición a la vez que habilita el surgimiento de nuevas configuraciones históricas, sociales, culturales, políticas y epistemológicas.

El *aprendizaje* entendido como formas de resolver problemas con otros, en un marco ético que posibilita el bien común y que rompe con la fragmentación entre arte, ciencia y tecnología integrando la sensibilidad, la emoción y la creatividad a los procesos de investigación y comunicación, invita a pensar la educación no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos ni como elemento constitutivo de procesos meritocráticos de selectividad; sino como una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que promueven formas inclusivas, participativas, solidarias y democráticas de habitar y de intervenir en el mundo.

En este contexto, la educación también como lugar de encuentro, permite explorar y compartir posibilidades de producción de sentido, en tanto los sujetos participan, enseñan y aprenden de sí y del mundo. Entendida así, promueve la apropiación creativa y transformadora de la cultura y del mismo sujeto, propicia la igualdad de



oportunidades, la horizontalidad y democratización del conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales.

Es primordial que en la formación inicial de los/las profesores/as se visualice la *escuela* como institución social, que en nuestro tiempo histórico, apuesta a la tarea de formar a los sujetos en saberes que preserven y fortalezcan las formas democráticas, saludables y plurales de organización social. La escuela debe recuperar el carácter de espacio de encuentro colectivo para así propiciar exploraciones y relaciones creativas con el conocimiento de los niño/as, adolescentes y adulto/as.

Teniendo en cuenta las nuevas estructuraciones de los *saberes*, la formación no puede pretender dar cuenta acabada de la totalidad de los conocimientos producidos, ni siquiera para un solo campo disciplinar. Esta decisión supone dotar al/ a la futuro/a profesor/a de los saberes necesarios que han de combinar la rigurosidad propia de los campos disciplinares que estructuran su formación académica con la solidez de la formación pedagógica, que lo habilite a la pregunta primordial por la educación, sus sentidos, sus alcances y posibilidades en el contexto del mundo actual y la Argentina del siglo XXI.

El entramado de conocimientos de las especialidades, las humanidades y lo pedagógico-didáctico, debe proporcionarles a los/las estudiantes herramientas para que puedan tomar decisiones fundamentadas en sus prácticas y afrontar las situaciones de incertidumbre que implica su tarea. Los aportes conceptuales y metodológicos de los campos del saber de la formación inicial deben funcionar como ejes heurísticos a partir de los cuales podrán, los/as futuros/as docentes, seguir explorando y profundizando en la formación continua.

Desde esta concepción, es posible comprender que no hay verdades absolutas ni saberes acabados, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, ni posibilidades de avanzar en soledad. Todo conocimiento lleva en sí mismo la transitoriedad de su tiempo con sus zonas de incertidumbre. Permite asignar al educar un sentido diferente de pensar, de ser y de estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento y apertura a la novedad. Habilita a transformar a las *instituciones educativas* en escenarios



posibles para explorar nuevos modos de aprender, pensar, hacer, sentir; en espacios habitables para todos; en lugares de construcción de una ciudadanía democrática que permita la constitución de identidades diversas donde la educación es un proceso que exige compromiso y responsabilidad. De este modo, el/la *docente* se va constituyendo como un sujeto sensible, que en la transformación de los objetos culturales producidos por los campos de conocimiento se transforma a sí mismo, configurando una estética en relación a lo corporal, los modos de expresarse y comunicarse con otros sujetos y en situaciones particulares.

El saber deviene del entrecruzamiento de los modos de conocer, de hacer y de sentir, es decir, la construcción de un *saber profesional* acontece en el vínculo con la teoría y con la experiencia sensible de conocer, actuar, imaginar y percibir, que deviene en producciones subjetivas singulares, creadoras, conscientes y críticas de la realidad que viven. La alfabetización visual, el manejo de las metáforas, los múltiples modos de leer, la apropiación de significados y valores culturales, la comprensión política de la dimensión ética y estética de la acción, hoy son considerados saberes profesionales fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en que vivimos. Vinculada a estos procesos, la *actitud investigativa* de extrañamiento ante lo cotidiano, de poner en suspenso las verdades con las que se opera en las instituciones y en las aulas, de confrontar y compartir junto a otros las experiencias por las que se va atravesando, la sistematización de situaciones y problemáticas pedagógicas; deben formar parte de las dinámicas de trabajo en toda la estructura curricular, a fin de formar profesores/as capaces de ser autores de sus prácticas y propuestas.

A su vez, a partir de las interpelaciones que atraviesan hoy a las instituciones educativas, socializadas en los diversos intercambios con las instituciones formadoras, se vislumbró la necesidad de que el nuevo diseño curricular contemple contenidos transversales que buscan propiciar la adquisición de conocimientos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares: saberes que colaboren en la apropiación de las nuevas tecnologías orientados a la alfabetización digital, alfabetización académica, perspectiva de género y la educación inclusiva.





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Los lineamientos anteriormente establecidos definen las coordenadas sobre las que se sustentan estos diseños curriculares. Las mismas se orientan a la promoción de *procesos metodológicos* que mixturan el trabajo en equipos, la participación en prácticas ciudadanas democráticas, la producción de conocimientos, la reflexión e investigación de las prácticas pedagógicas propias y ajenas, la evaluación como elemento constitutivo de los procesos de enseñanza, la creación poética como un *suceso de aprendizaje*. Promueve perspectivas que permitan pensar otros modos posibles de resignificar los espacios y los escenarios educativos.



## **FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA**

El desarrollo profesional de un docente comienza con la formación inicial y continúa su despliegue en el trayecto laboral. Este diseño ha sido elaborado desde la convicción de que la formación inicial tiene un valor primordial, por cuanto proporciona trazas estratégicas para formar docentes capaces de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza argumentadas tanto pedagógica como disciplinariamente.

Este trayecto aspira a generar experiencias de aprendizaje que, partiendo de una preparación pedagógica y disciplinar consistente, puedan abrirse a la comprensión de las prácticas sociales, culturales y educativas contemporáneas y de los desafíos que posicionan a los actores escolares en la necesidad de dar continuidad al movimiento reflexivo en el ejercicio de la profesión. Estas aspiraciones deben conjugarse y materializarse a partir del reconocimiento efectivo que debe hacer el sistema formador de las experiencias sociales que atraviesan a los/las estudiantes de los profesorados, a fin de poner en cuestión imaginarios que obturen trayectorias posibles.

Se propone que los/las futuros/as profesores puedan apropiarse de claves interpretativas y vivenciales para construir propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas que signifiquen un compromiso con la actualización constante.

De este modo, este proyecto delinea la figura de un/a docente que, en virtud de los límites que han mostrado ciertas concepciones modernas de lo escolar, pueda imaginar e instituir escenarios de enseñanzas y aprendizajes donde el otro no está prefigurado, ni la escena de la transmisión tiene garantías de una anticipación sin fisuras. Esta cualidad promueve que la formación favorezca instancias en las que los/las estudiantes se sientan responsables de educar para la igualdad de posiciones y de oportunidades sociales, en una actitud de apertura para la reelaboración crítica de aquello que la formación les legó.

Las realidades escolares del presente nos instan a habilitar otras potencias para que lo escolar habite de otro modo en los sujetos y que los sujetos habiliten nuevas maneras de



**PROVINCIA DE SANTA FE**  
Ministerio de Educación

transitar lo escolar, sin perder de vista el mandato de transmisión de prácticas y saberes que se consideran valiosos a raíz de entrecruzamientos entre intereses sociales y opciones institucionales realizadas por los propios docentes. Este principio exige volver a pensar la escuela como institución que, en tanto espacio público, común, garantiza el encuentro de los que, siendo diferentes, son al mismo tiempo iguales.



## **FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS**

El Equipo de Escritura, junto a docentes especialistas del campo historiográfico y estudiantes han sido partícipes activos del proceso de construcción del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional. La tarea implicó marchas, contramarchas, conflictos y negociaciones. El lugar del conocimiento disciplinar en la formación docente fue objeto de reflexión en ámbitos abiertos y convocantes que promovieron un intercambio de concepciones y aportes sumamente fructíferos a la hora de consensuar una perspectiva común. Este intercambio supuso un balance y revisión de los diseños curriculares vigentes a fin de valorar aspectos positivos y trabajar sobre aquello que es necesario renovar. Esta discusión se apoyó en la idea de que la obligatoriedad de la escuela secundaria convoca a pensar la construcción de formas de escolarización que reconozcan las características de la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, para incluir efectivamente a los/las jóvenes y acompañarlos/as en la construcción de su proyecto de futuro. El resultado de esta instancia fue una producción colectiva cuyos trazos principales quedan expuestos en este apartado.

La premisa desde la que se parte tiene que ver con la importancia de la Historia en el ámbito escolar, derivada de la singularidad de la profesión historiográfica: el material de trabajo se constituye a partir de los problemas de las sociedades y los hombres en el pasado. La reflexión historiográfica indaga las lógicas y claves de procesos, modelos y concepciones que condicionaron la vida de los hombres y mujeres en tiempos pretéritos, y a su vez, cómo estos actuaron, confrontaron e incidieron en dichos procesos. Reconocer estas dinámicas conduce a pensar a los hombres y a las mujeres como protagonistas de la historia y por ende al papel de cada uno en el devenir histórico. Por ello, el/la profesor/a de Educación Secundaria en Historia cobra un rol relevante al garantizar un espacio en el que los/las estudiantes se instituyen como parte activa del sujeto de la historia que se aprende y que se hace. En esta relación se propende a la reflexión, la duda, la argumentación, en definitiva, se construye el pensamiento



histórico como capacidad fundamental a la hora de comprender el pasado y el presente, en el cual se reconocen e intervienen.

Estas consideraciones llevan a valorizar la formación del profesor que se dedica a la enseñanza de la Historia. Su ámbito de desarrollo profesional son las escuelas y aquellas instituciones públicas que ponen en juego el saber histórico: museos, bibliotecas, medios de comunicación, etc. Por lo tanto, su compromiso con el conocimiento y la capacidad para transmitirlo constituye un aspecto fundamental de su quehacer profesional. En este sentido, la trayectoria de la formación específica resulta clave para asegurar su inserción comprometida y sólida en los diferentes contextos.

El factor central de la formación, el conocimiento historiográfico, lleva a articular tres aspectos constitutivos de la trayectoria formativa: apropiación, construcción y distribución. Cada uno de estos elementos supone un proceso de trabajo e interacción que involucra a todos los actores del escenario educativo y al ámbito de producción historiográfica.

Respecto al primer aspecto, su *apropiación*, lleva consigo una tarea de selección, indagación, comprensión y aprehensión que exige reconocer los debates actuales del campo historiográfico, partiendo de las siguientes premisas:

- el conocimiento historiográfico es de carácter colectivo y plural, lo que genera un espacio de confrontación de diversas interpretaciones,
- es un conocimiento parcial y provisorio sometido a las demandas, tensiones e intereses del contexto del historiador,
- es impensable sin el diálogo con las ciencias sociales, que han impactado fuertemente en la reconfiguración del objeto historiográfico, generando su fragmentación.

De acuerdo a esta caracterización, se desprende que la selección y el diseño de los recorridos específicos desplaza la concepción teleológica y esencialista de la Historia: el pasado es una construcción que tiene validez en un presente determinado. Deconstruir las corrientes historiográficas, ponerlas en juego en el contexto de su producción, captar su intencionalidad, su provisionalidad y detectar su aporte contribuye a desarrollar



capacidades interrogativas y reflexivas que desarman el sentido común y desnaturalizan la realidad.

Por otro lado, en cuanto a la indagación y comprensión, se vuelve insustituible el diálogo con las otras ciencias sociales, en cuanto proporcionan las herramientas teórico-metodológicas y conceptuales que habilitan nuevas preguntas y fomentan respuestas complejas respecto a los diversos problemas historiográficos que componen las unidades curriculares específicas.

El otro aspecto mencionado, la *construcción* del conocimiento histórico, recupera la idea de historia-problema en sus distintas dimensiones como forma particular de abordaje y producción. Comprende las operaciones teóricas y metodológicas del análisis histórico como la dimensión historiográfica, que indica, junto con el estado de desarrollo de la disciplina en un momento específico, las preocupaciones sociales y políticas presentes que mueven a los historiadores en su indagación. Como corolario de este itinerario se propone abrir caminos de investigación, adecuando los problemas que son de interés para el sistema educativo, y que derivan de la *historia enseñada*. La tarea de investigar en una escala adecuada a los distintos niveles, supone apropiarse de las herramientas básicas del historiador: realizar preguntas, problematizar, formular hipótesis, abordar fuentes, clasificarlas, sostener un análisis crítico de las mismas, producir argumentos y conclusiones, en definitiva, profundizar el camino que posibilita pensar históricamente. Esta operación debe ser una capacidad del profesor de Historia, que no sólo conoce sino que trabaja con la producción del conocimiento histórico.

El énfasis puesto en una trayectoria específica consistente respecto a la formación de profesores de Educación Secundaria en Historia tiene como objetivo propiciar la inclusión del/de la graduado/a en el escenario educativo actual garantizando, por un lado, un repertorio conceptual y disciplinar que le permita diseñar estrategias de enseñanza adecuadas a los variados ámbitos socio-educativos en los que se inserte y, por otro, la distribución social de un conocimiento específico que proporcione a los/las estudiantes a los/las que se dirige las herramientas para pensar históricamente y concebirse como protagonistas de su medio social.



## **PERFIL DEL EGRESADO/A**

Se entiende que la identidad del/de la docente es una figura en formación permanente, que se inicia con la formación inicial y que continúa a lo largo de toda la carrera profesional. En tal sentido, este diseño curricular apuesta a formar profesores/as apasionados/as en las tareas de aprender, interrogar, buscar, imaginar, proyectar y reflexionar sobre la enseñanza de la Historia.

En definitiva, estas son experiencias inseparables de la sustantiva tarea de enseñar, en sentido más amplio. Como praxis ético-política, la tarea de enseñar demanda el desarrollo de capacidades profesionales referidas al dominio de campos disciplinares, pero también al trabajo con el pensamiento en virtud de la reflexión crítica, la toma de decisiones con autonomía y el trabajo colaborativo sustentado en principios democráticos. Formar un/una docente con autoridad pedagógica y disciplinar es un horizonte de formación nodal en esta propuesta. Por autoridad se entiende no sólo la capacidad profesional y ética para producir intervenciones argumentadas, sino también aquella relación que se construye a partir del vínculo con el otro posibilitando, experiencias de aprendizaje. Los/las estudiantes, las relaciones institucionales escolares, los padres de los/las estudiantes y la sociedad legitiman la autoridad del/de la profesor/a. En síntesis, el/la profesor/a debe estar en condiciones de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza que atiendan tanto a las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que conforman la realidad provincial.

La docencia constituye un proceso complejo que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. Estas decisiones deben considerar la especificidad de los objetos de conocimiento a ser enseñados, los contextos en los que tiene lugar la enseñanza y las características de los sujetos de aprendizaje. Ello plantea el desafío de repensar y resignificar la práctica docente recogiendo los aportes y debates historiográficos recientes. Asimismo, revisarla a fin de garantizar desempeños adecuados en diferentes contextos y en atención a sujetos singulares y prácticas sociales y culturales diversas. En ese ejercicio, se reconoce el valor educativo del conocimiento



histórico, entendiendo que una de las tareas de los historiadores y de las historiadoras es "*ayudar a que los sujetos de la historia construyan mundos futuros que garanticen una vida libre y pacífica, plena y creativa, a los hombres y mujeres de todas las razas y naciones*"<sup>1</sup>

La reflexión sobre estas prácticas constituye un factor decisivo en la definición del quehacer del docente, responsable clave del cambio de tradiciones de enseñanza memorísticas, para lo que la problematización, la desnaturalización y la interpelación de las siguientes cuestiones resultan fundamentales para formar un/a profesor/a que:

- Se interrogue sobre el por qué y el para qué de la enseñanza de la Historia.
- Considere la *conciencia histórica* como construcción colectiva e individual a través del establecimiento de relaciones entre pasado, presente y futuro.
- Se ocupe del análisis y la selección de contenidos y supuestos teóricos y metodológicos que los sostienen, procurando superar lo meramente factual y “naturalmente objetivo”.
- Aborde la transmisión del pasado en su complejidad, explicitando la perspectiva historiográfica seleccionada, en el marco de otras, para estimular el conocimiento crítico de la Historia (multiperspectividad) y vincular las interpretaciones sobre el pasado con los proyectos del futuro “que se quiera ayudar a construir”<sup>2</sup>
- Asuma los múltiples contextos en los que toman forma los procesos de enseñanza y sus interrelaciones.
- Aprehenda las nuevas culturas juveniles, sus consumos y formas de relacionarse con el conocimiento, a la vez que los sentidos que se proyectan en la conciencia histórica de las generaciones jóvenes.

---

<sup>1</sup> Cortese L. *Entrevista a Carlos Barros*. En *Historias de la Ciudad*. Una revista de Buenos Aires, año III, nº 15, mayo 2002, pp. 51-55.

<sup>2</sup> Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona: Crítica. Pp. 82





- Asuma las nuevas y renovadas formas de construcción, circulación y recepción de contenidos históricos, en relación con las textualidades propias de la era digital, que exigen dinamizar las clases de Historia a partir de herramientas que estimulen el desarrollo de capacidades intelectuales críticas en el alumnado, orientadas a interpretar, analizar y construir información sobre problemáticas históricas, haciendo visible la naturaleza ideológica del conocimiento y la vinculación entre hechos y teorías que los interpretan.<sup>3</sup>

Desde esta perspectiva se propone la formación de un docente que:

- Posea capacidad intelectual crítica, basada en un conocimiento riguroso para explicar los procesos sociales recurriendo también a los aportes de otras ciencias sociales y los problemas epistemológicos y conceptuales de la historia,
- Desarrolle una mirada interdisciplinaria, de manera que pueda reconocer y analizar las convergencias entre la historia y las ciencias sociales y sus impactos en la ampliación de los objetos de estudio.
- Maneje conocimiento de la historia general y de la diversidad de procesos particulares en el espacio y el tiempo, corriendo el velo de la mirada historiográfica eurocéntrica y valorando la centralidad y especificidad de los procesos sociales americanos y argentinos.
- Tenga sólida formación didáctica tanto general como específica, que le permita apropiarse de los conocimientos a enseñar y disponer de variadas estrategias para organizar situaciones de aprendizaje en diferentes contextos y realidades.
- Posea saberes en relación a la Educación Sexual Integral.
- Esté en condiciones de intervenir en el contexto de una escuela secundaria obligatoria, atendiendo a la calidad de los aprendizajes de los/las

---

<sup>3</sup> Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.



estudiantes, favoreciendo la inclusión social y educativa de los/las jóvenes y adultos que transitan el nivel secundario.

- Sea capaz de actuar con autonomía en su práctica, frente a las múltiples situaciones que se presentan en la gestión del aula, y contemplando las dimensiones de la realidad educativa.
- Sea creativo en el diseño y desarrollo de la enseñanza y la elaboración de variadas y particulares trayectorias de aprendizaje.
- Esté dispuesto y preparado para seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.
- Sea sensible a los escenarios sociales, capaz de tomar decisiones para el cambio y la mejora educativa en las escuelas a través del trabajo institucional colaborativo y los procesos de educación escolar obligatoria.
- Se comprometa en su tarea diaria y profesionalización a través de la formación permanente.

Asimismo, se espera que –producto de su formación permanente- se prepare para asumir ciertas tareas de desarrollo profesional tales como:

- Proyectar, dirigir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de historia.
- Coordinar grupos e integrar equipos de trabajo, como base para el diseño de proyectos curriculares y para su desarrollo en educación formal y no formal.
- Integrar equipos interdisciplinarios en instituciones educativas de todas las jurisdicciones a los fines de asesorar, dirigir o participar en el diseño de proyectos educativos en relación con las Ciencias Sociales.
- Ser parte de las actividades de formación y perfeccionamiento de docentes en los distintos ciclos de la educación obligatoria.
- Realizar tareas de asesoramiento, coordinación, investigación y evaluación en diversas instituciones en relación a temáticas educativas y de historia.



## ORGANIZACIÓN CURRICULAR

### DEFINICIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES

El amplio conjunto de saberes que corresponde al diseño curricular de Profesorado de Educación Secundaria en Historia ha sido organizado en tres campos del conocimiento, acorde a la resolución N° 24/07 del CFE “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

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

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

**Formación en la Práctica Profesional:** orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Cada uno de estos tres campos, colabora en la compleja formación de un/a docente a lo largo de toda la carrera en un sentido integral. Ninguno es más importante que otro sino que se complementan atendiendo a las distintas áreas que constituyen la formación de un/a profesor/a. La relación entre la teoría y la práctica los articula desde una perspectiva pedagógica.

Asignaturas como Didáctica y Currículum, y Psicología y Educación, ensamblan articulaciones con Didácticas Específicas y los Sujetos de la Educación, respectivamente. La trilogía se completa con el Campo de la Formación en la Práctica



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Profesional, vertebrado por los *Talleres de Práctica Docente* a cargo de parejas pedagógicas (un/a Profesor/a en Ciencias de la Educación, como generalista y un/a Profesor/a de Historia como especialista) que representan la formación general y la formación específica, respectivamente, desde el primer año de formación. A lo largo de los cuatro talleres distribuidos en el espacio vertical del diseño, su lógica de secuenciación va desde las miradas más amplias y genéricas, como el registro de situaciones educativas generales escolares y no escolares, hasta la actuación con conocimiento agudo y experto en situaciones de aula, dedicadas al desarrollo de la clase y la enseñanza.

Para profundizar la articulación propiciando la reflexión entre los campos de formación, se desarrolla un *Taller Integrador*, como parte del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, que es coordinado por la pareja pedagógica de los Talleres de la Práctica en cada año. Este es un espacio de carácter institucional que integra los saberes de las distintas unidades, aporta una reflexión compleja de la práctica y potencia el trayecto de la misma, además que permite el diálogo entre los campos.



CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADO EN HORAS CÁTEDRA Y  
HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS

	<b>Horas Cátedra</b>	<b>Horas Reloj</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Campo de la Formación General</b>	1120	746,6	27
<b>Campo de la Formación Específica</b>	2496	1664	60
<b>Campo de la Formación en la Práctica Profesional</b>	544	362,6	13
<b>TOTAL</b>	<b>4160</b>	<b>2773,3</b>	<b>100</b>
<b>UDI</b>	64	42,6	

ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA  
PROPUESTA

A las unidades que conforman la estructura curricular se suman las Unidades de Contenido Variable, las Curriculares Opcionales y las de Definición Institucional que otorgan flexibilidad y apertura al diseño con el fin de que cada carrera y/o institución puedan darle su propia impronta. Las mismas pueden asumir diferentes formatos.

*Unidades Curriculares de Contenido Variable (UCCV)*

Pertencen al campo de la formación general. Estas son unidades a definir por carreras, en las que se admiten contenidos humanísticos, sociales, filosóficos, antropológicos, políticos e históricos orientados a proveer los marcos conceptuales necesarios para la comprensión de los procesos educativos.

*Unidades Curriculares Opcionales (UCO)*



Materias o asignaturas, seminarios o talleres que el/la estudiante puede elegir entre los ofrecidos por el instituto formador. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los/las futuros/as docentes poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional docente sino que, a la vez, permite que los/las estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilita que los institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

#### *Unidades de Definición Institucional (UDI)*

Las Unidades de Definición Institucional se seleccionan por institución y por carrera de acuerdo a las prioridades de los contextos sociales y culturales en los que se encuentran insertos. En el diseño se establecerá una selección de problemáticas consideradas relevantes para la formación docente inicial.

A continuación se ofrece un listado de temáticas definidas jurisdiccionalmente al que se pueden incorporar otras que atiendan a la tradición de los institutos y/o características propias de la carrera teniendo en cuenta que deben referirse a problemáticas sociales emergentes.

Se propone que esta unidad curricular asuma formato de seminario anual y se incluya en los últimos años de la carrera. Se podrá definir una temática para ser abordada durante todo un año académico, o dos temáticas de desarrollo cuatrimestral cada una.

#### *Temáticas sugeridas*

- Educación Intercultural Bilingüe.
- Educación Rural.
- Educación Hospitalaria y Domiciliaria.
- Educación en Contextos de Privación de la Libertad.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Educación y Discapacidad.
- Escuela y Desigualdad Social.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Espacios Educativos no Escolares.
- Educación Vial.
- Educación Ambiental.
- Educación y Memoria.

#### ACERCA DE LOS FORMATOS QUE INTEGRAN LA PROPUESTA

La enseñanza no sólo debe pensarse como una determinada manera de transmisión del conocimiento sino también como una forma de intervención en los modos de pensamiento, en los estilos de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares, pueden prever formatos diferenciados en distintos tipos de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente.

Se entiende por *unidad curricular* a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los/las estudiantes.

#### *Materias o Asignaturas*

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los/las estudiantes en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc.



### *Seminarios*

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los/las estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades, permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento.

### *Talleres*

Unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción profesional. Como tales, son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de estudiantes con alguna discapacidad, etc.

Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello el taller ofrece el espacio para la





elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los/las docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.

#### *Prácticas docentes*

Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo. Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los/las profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas y los/las profesores/as de prácticas de los institutos superiores.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los/las profesores/as, el grupo de estudiantes y, los/las profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas.

#### *Taller Integrador*

##### *Consideraciones generales*



El Taller Integrador es un espacio institucional cuyo fin es fortalecer el diálogo entre los tres campos de formación: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional. Se ocupa de dos articulaciones importantes para la formación docente: las relaciones entre la teoría y la práctica, y las relaciones entre los saberes específicos de las disciplinas y los saberes generales.

Es un dispositivo de articulación horizontal que pertenece al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y está coordinado por las parejas pedagógicas que tienen a su cargo los Talleres de Práctica Docente. Los ejes en torno a los cuales se organiza cada Taller Integrador están directamente relacionados con los de los respectivos Talleres de Práctica Docente: los Escenarios Educativos, las Instituciones Educativas, La Clase, el Rol Docente y su Práctica.

Desde el punto de vista metodológico, este dispositivo asume el formato de taller desarrollando abordajes interdisciplinarios sobre problemáticas educativas a partir de las experiencias personales y las prácticas en terreno.

Los contenidos del taller no están determinados en el diseño, derivan de la integración de aportes intra e interinstitucionales que se suscitan en torno al eje de trabajo propuesto para la Práctica Docente. Ello requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continua; es decir, la construcción de un encuadre conceptual y metodológico común.

#### *Acerca de las características organizativas del Taller Integrador*

Los Institutos de Formación Docente programan la realización de, al menos, cuatro Talleres Integradores en el año, con problemáticas propuestas por los propios participantes, integrando a los diferentes actores involucrados en el proceso formativo.

En el diseño se asigna una hora cátedra de costeo a las unidades curriculares que participan, en cada año, del Taller Integrador. Los/las profesores/as que la integran disponen esta hora para el trabajo institucional y en equipo para su planificación.

Los/las profesores/as coordinadores/as de los Talleres de Práctica Docente proponen, en trabajo colaborativo con profesores del Campo de la Formación General y de la



Formación Específica, problemáticas de trabajo de acuerdo a lo que acontece en cada grupo de estudiantes. La implementación de los talleres con el grupo de estudiantes, se puede realizar en los horarios a convenir por los profesores involucrados, pudiendo ofrecerse las siguientes alternativas:

- a) En el horario de los Talleres de Práctica Docente.
- b) En el horario de alguna de las unidades curriculares involucradas en el taller.
- c) La institución dispondrá jornada especial para la concreción del mismo.

*Funciones y tareas de los/las profesores/as*

- Establecer un cronograma tentativo de al menos cuatro fechas anuales para la concreción de las jornadas en que se implemente el Taller Integrador. Es conveniente poder realizarlo al inicio del ciclo lectivo, fijando pautas de organización y criterios generales para su planificación entre los profesores que participan, junto a los coordinadores de la Práctica y/o de la carrera (en caso de no existir tales figuras, asumirá la tarea el equipo directivo).
- Planificar y valorar cada uno de los talleres con la participación colaborativa de todos los/las profesores/as integrantes, de modo que los mismos puedan encontrar los mecanismos institucionales de encuentros para tal tarea (ejemplo: en reuniones plenarias convocadas por los coordinadores de la carrera y/ o de la Práctica, en encuentros con el equipo de profesores, en documentos de trabajo compartidos, entre otros).
- Organizar la concreción de cada uno de los talleres en el horario de la cursada del profesorado, teniendo en cuenta que su duración puede oscilar entre 2 o 3 horas reloj.
- Propiciar un horario en el que los profesores integrantes participen de la jornada del taller. Los dos profesores del Taller de Práctica Docente actúan como coordinadores.



- Promover un trabajo colegiado de carácter reflexivo y académico profesional que colabore en el diálogo entre saberes y la construcción de prácticas fundamentadas, que superen las dicotomías entre la teoría y la práctica; formación general y formación específica.
- Proveer herramientas y dispositivos conceptuales y metodológicos, para la lectura y análisis de las prácticas profesionales.

#### *Funciones y tareas de los/las estudiantes*

- Sugerir aportes de temáticas y/o problemáticas que los profesores de la Práctica Docente puedan tomar en cuenta al momento de la planificación de los talleres integradores.
- Participar en cada uno de los talleres integradores involucrándose desde el comienzo de su carrera como protagonista de su trayecto formativo.
- Sobre la asistencia y la participación: la realización del Taller Integrador es equivalente a una clase del Taller de Práctica Docente. Por ende, la asistencia/inasistencia al primero inciden en el porcentaje total de asistencia del segundo.
- Elaborar y producir colectivamente saberes para la mejora de las prácticas profesionales.

#### *De la evaluación*

La evaluación del Taller Integrador no se acredita con nota aparte, ni evaluaciones específicas. Las producciones logradas en el mismo colaboran con la evaluación del Taller de Práctica Docente y con las unidades curriculares que conforman este espacio de articulación.



## ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN

<b>PRIMER AÑO</b>			
<b>UNIDAD CURRICULAR</b>	<b>HS. CÁTEDRA SEMANALES</b>	<b>HS.CÁTEDRA ANUALES</b>	<b>FORMATO CURRICULAR</b>
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>			
ESPACIO Y SOCIEDAD	3	96	MATERIA
PEDAGOGÍA	3	96	MATERIA
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	4	128	MATERIA
UCCV:PROBLEMÁTICAS DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA	4	128	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>			
HISTORIA DE EUROPA I	4	128	MATERIA
INTR. AL CONOCIMIENTO HISTÓRICO	4	128	MATERIA
PALEOHISTORIA E HISTORIA DE ASIA Y ÁFRICA	4	128	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b>			
UCO	2	64	TALLER
PRÁCTICA DOCENTE I: ESCENARIOS EDUCATIVOS	3	96	TALLER
			TALLER INTEGRADOR
<b>TOTAL: 9</b>	<b>31</b>	<b>992</b>	
<b>SEGUNDO AÑO</b>			
<b>UNIDAD CURRICULAR</b>	<b>HS. CÁTEDRA SEMANALES</b>	<b>HS.CÁTEDRA ANUALES</b>	<b>FORMATO CURRICULAR</b>
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>			
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM	4	128	MATERIA
FILOSOFÍA	3	96	MATERIA
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	3	96	MATERIA



PROBLEMÁTICAS DE LA CIENCIA POLÍTICA Y LA ECONOMÍA	3	96	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>			
HISTORIA AMERICANA I	5	160	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA I	4	128	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA II	5	160	MATERIA
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	4	128	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b>			
PRÁCTICA DOCENTE II: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	3	96	TALLER
			TALLER INTEGRADOR
<b>TOTAL: 9</b>	<b>34</b>	<b>1088</b>	
<b>TERCER AÑO</b>			
<b>UNIDAD CURRICULAR</b>	<b>HS. CÁTEDRA SEMANALES</b>	<b>HS. CÁTEDRA ANUALES</b>	<b>FORMATO CURRICULAR</b>
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>			
UCCV: PROBLEMAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA ARGENTINA	3	96	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>			
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA I	3	96	TALLER
HISTORIA AMERICANA II	5	160	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA II	4	128	MATERIA
HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE ASIA Y ÁFRICA	4	128	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA III	4	128	MATERIA
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA	4	128	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b>			
PRÁCTICA DOCENTE III: LA	4	128	TALLER



CLASE, LOS PROCESOS DEL APRENDER Y DEL ENSEÑAR			TALLER INTEGRADOR
<b>UDI FUERA DE CAMPO</b>			
UNIDAD DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	2	64	SEMINARIO
<b>TOTAL: 9</b>	<b>33</b>	<b>1056</b>	
<b>CUARTO AÑO</b>			
<b>UNIDAD CURRICULAR</b>	<b>HS. CÁTEDRA SEMANALES</b>	<b>HS. CÁTEDRA ANUALES</b>	<b>FORMATO CURRICULAR</b>
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>			
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	3	96	SEMINARIO
ETICA Y TRABAJO DOCENTE	2	64	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>			
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA II	3	96	TALLER
HISTORIA AMERICANA III	5	160	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA III	5	160	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA IV	4	128	MATERIA
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA	3	96	SEMINARIO
TEORÍA E HISTORIA DE LA HISTORIOGRAFÍA	4	128	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL</b>			
PRÁCTICA DOCENTE IV: EL ROL DOCENTE Y SU PRACTICA	5	160	TALLER
			TALLER INTEGRADOR
<b>TOTAL: 9</b>	<b>34</b>	<b>1088</b>	



## PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

### PRIMER AÑO

#### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

##### **Espacio y sociedad**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

##### **Finalidades formativas**

La presente unidad curricular pretende que los/las estudiantes desarrollen habilidades para la comprensión y el análisis crítico de saberes y conocimientos teóricos, metodológicos y empíricos relativos a la problemática de las relaciones socio-espaciales, a partir de un recorrido que contemple las diversas corrientes teóricas configuradas en el campo de las ciencias sociales: geografía, antropología, sociología e historia. Por otro lado, se trata de un abordaje estrechamente relacionado con las demás unidades curriculares de primer año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

El espacio es el resultado de un conjunto de interacciones entre la sociedad y la naturaleza. Por lo tanto, es una construcción social e histórica basada en la diversidad





cultural, en los conflictos y en la multicausalidad e intencionalidades que contiene dicha relación.

Lo anterior supone reconocer críticamente el debate conceptual alrededor de las categorías propias de las ciencias ligadas al estudio del espacio: territorio, ambiente, medioambiente, determinismo biológico-ambiental, producción cartográfica, paisaje, lugar, región, ciudad, lo urbano, lo rural, el desarrollo, la dependencia, desarrollo sustentable y sostenible, las metrópolis, las megalópolis, lo global, lo local, lo regional, los enclaves, degradación y el sufrimiento ambiental, el espacio público, las prácticas y la producción del espacio, espacio social, las espacialidades.

Este bagaje posibilita explorar la relación entre política y territorio como una dimensión que atraviesa diferentes campos del conocimiento. Una mirada centrada en los sujetos sociales, en sus lugares de vida, con sus relaciones, sus tensiones, sus afectos y sus creaciones. Un pensamiento surgido de los contextos de experiencia, que reconoce condicionamientos exógenos, pero que emerge desde lo territorial donde nace su fuerza alternativa. De este modo, repensar el espacio social ofrece una posibilidad de resignificar la teoría y la política, de habilitar la posibilidad de lo diverso, lo heterogéneo, de confrontar con la globalización desterritorializante y proponer un universo de múltiples territorialidades.

Esta unidad curricular tiene como objetivo aportar a la formación de los/las estudiantes del profesorado de Educación Secundaria en Historia la incorporación de la dimensión espacial a los procesos históricos. Se sostendrá en la observación y análisis de las características de las construcciones espaciales con sus diferentes lógicas sociales, las cosmovisiones en juego y las tensiones que atraviesan la relación sociedad y naturaleza a través del tiempo. También es necesario poner énfasis en los actuales procesos territoriales en el marco de la globalización y las nuevas tecnologías de información y comunicación especialmente en América Latina y Argentina como partes de la realidad social más cercana.



### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Determinación del campo categorial de la Geografía*

Debate epistemológico, su evolución y tendencias actuales: historia de la Geografía como ciencia, paradigmas geográficos, su relación con las demás Ciencias Sociales.

#### *Espacio, sociedad y desarrollo*

Espacios naturales y espacios sociales. Su interrelación en función de sus recursos y contextos. Dimensiones y problemas contemporáneos: agotamiento de recursos, deterioro del medio natural y de la calidad de vida. Desarrollo sustentable o sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder.

#### *Espacios locales, regionales, nacionales y globales*

La globalización. El papel del Estado, de la región y de la localidad en la globalización. Integración y fragmentación territorial.

#### *Lo urbano, lo rural. Problemática de la urbanización*

Los actores sociales en la producción y gestión de la ciudad. Metrópolis latinoamericanas. Transformaciones agrarias y rurales. Lo rural, lo agrario. La nueva ruralidad.

#### *La dinámica demográfica*

Universo categorial, variables y técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis. La población mundial: Crecimiento. Desarrollo y equidad. Estructura de la población. Movilidad: causas, corrientes migratorias. Refugiados, marginados, minorías. La distribución de la población: factores. Políticas de población.

#### *La organización del espacio global: el espacio rural, el espacio urbano y los circuitos productivos*



Características y problemáticas actuales de los distintos espacios rurales, poniendo especial atención en América Latina y Argentina. Configuración y dinámica de los espacios urbanos. Morfología urbana, usos del suelo, funciones y jerarquía. Metrópolis, megalópolis y metápolis. Los circuitos productivos en América latina: nuevos productos, nuevos conflictos.

### **Orientaciones metodológicas**

Esta unidad curricular tiene como fundamento contribuir a la formación de los/las estudiantes en el campo de la docencia y estimular la reflexión sobre el espacio y su relación permanente e inseparable con el tiempo, utilizando para ello fuentes geográficas diversas e incorporando el uso de las TIC como recurso y, a su vez, proveedor de una nueva forma de producir conocimiento geográfico. Se propone el desarrollo de clases teórico-prácticas que permitan un acercamiento genuino a la bibliografía, como así también el estudio de casos que posibiliten un abordaje complejo de los conceptos.

### **Bibliografía sugerida**

- Amendola, G. (2000) *La ciudad postmoderna. Magia y miedo en la metrópolis contemporánea*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Augé, M (1998). *Los “no lugares”. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Capel, H. (2009). *Geografía humana y ciencias sociales. Una perspectiva histórica*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Castells, M. (1995). *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI.
- Claval, P. (1999). *La Geografía Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- George, P. (1970). *Geografía de las desigualdades*. Barcelona: Ariel.
- Gómez Mendoza, J. (1994). *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (de Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Gregory, D. (1984). *Ideología, ciencia y geografía humana*. Oikos-Tau: Barcelona.

Harvey, D. (2008). *Ciudades rebeldes. Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.

Lacoste, Y. (1997). *La geografía un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.

Lefebvre, H. (1972). *Espacio y política*. Barcelona: Península.

Leff, E. (2006). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.

Mendez, R. (1997). *Geografía económica. La lógica del capitalismo global*. Barcelona: Ariel.

Santos, M. ([1996] 2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y Tempo. Razón y Emoción*. Barcelona: Ariel.

Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.

## **Pedagogía**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

## **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular propone un recorrido por núcleos temáticos fundamentales para la formación profesional, posibilitando la incorporación del/de la estudiante al campo



discursivo de la educación.

Se considera a la Educación y su producción teórica, como campo de articulación de conocimientos, saberes, experiencias y discursos; cuyos sentidos y significados se definen en cada contexto socio histórico, interpelado por una multiplicidad de tensiones y de proyectos socio-políticos que suelen presentarse divergentes, contradictorios y hasta antagónicos.

Lo que hoy designamos y conocemos como escuela es una construcción histórico-cultural, cuya emergencia es inseparable del proyecto Ilustrado de la Modernidad occidental, europea y sus grandes relatos. Los principios sobre los que se edificó el proyecto moderno, constituyó un sólido entramado que enlazó las ideas de Razón, Sujeto, Historia, Progreso y Libertad que organizaron una determinada cosmovisión del mundo y un horizonte teleológico. La educación, en ese contexto, pasó a ser concebida como el medio que aseguraba el progreso material, intelectual, político y moral de la humanidad. Paradójicamente para el cumplimiento de este proyecto, el disciplinamiento, la homogeneización y la normalización impregnaron la lógica de los aparatos educativos modernos desde mediados del siglo XIX.

El estudio de la Pedagogía es vital para comprender la tensión entre libertad/disciplinamiento: paradoja fundante del discurso pedagógico moderno que se debate entre el ideal de la autonomización por vía de la razón y la libertad en lo político; y a su vez, los dispositivos de disciplinamiento del cuerpo social para una sociedad industrializada en un nuevo orden económico-político: el capitalismo.

La Modernidad definió desde todos sus dispositivos una idea de infancia designándola y asignándole la posición de *alumnidad*. En este sentido, la escuela fue la institución por excelencia, encargada de ocuparse de manera sistemática de la transmisión cultural y disciplinaria, constituyendo la subjetividad de la época.

Estamos frente a un cambio histórico-cultural, donde ya no es posible seguir aferrados al meta-relato educacional moderno y sus principios fundacionales, los que se encuentran en crisis y han perdido fuerza legitimadora. Frente al resquebrajamiento, no se trata de restituir sentidos totalizadores, ni de fijar definitivamente una nueva esencia



de lo educativo o de justificar una nueva prescripción universal. Se propone, en cambio, abordar la educación de manera dialógica y relacional, atendiendo a las nuevas condiciones de producción y circulación del conocimiento, en el marco de los proyectos éticos y políticos que articulan y dan sentido a las prácticas educativas.

Es preciso conocer las condiciones actuales de la educación y no restringirla a los marcos estrechos de la escuela, sino reconocerla en su dimensión de formadora de sujetos, recuperando la multiplicidad de formas y nuevos escenarios educativos como espacios de interacción y comunicación donde se generan procesos de aprendizaje.

Los debates contemporáneos constituyen núcleos de sentido para pensar la nueva agenda pedagógica: la educabilidad bajo sospecha, la pluralidad de los sujetos que se educan, la crisis de la autoridad adulta y escolar, las revisiones sobre la asimetría del vínculo pedagógico y las nuevas concepciones que ubican a los/las estudiantes como sujetos de derecho, las perspectivas de género y las nuevas tecnologías, entre otras.

Las diferentes corrientes pedagógicas favorecerán la comprensión acerca de cómo la educación se fue organizando sistemáticamente bajo la idea rectora de la transmisión intergeneracional de saberes y elementos culturales. Se rescatan las propuestas que marcaron ruptura con el proyecto hegemónico en las que se encuentran las pedagogías críticas que incorporan fundamentalmente la noción de conflicto y de poder que permiten pensar al sujeto desde la diversidad cultural y desde las relaciones de saber-poder.

Asimismo, se rescatan y visibilizan movimientos y perspectivas que aportan miradas situadas en América Latina para revisar múltiples aportes pedagógicos que tienen otros contextos de emergencia y dan cuenta de los procesos de colonización cultural en nuestro continente en el juego de tensiones entre lo hegemónico y lo contra hegemónico, reconfigurando así el campo pedagógico.

De este modo, se promoverá la reflexión en torno al sentido que cada sociedad vehiculiza a través de la educación en orden a su reproducción, conservación, democratización o transformación.



### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Educación y Pedagogía*

La educación y su relación con la cultura: socialización, transmisión, apropiación y transformación. Fundamentos sociológicos, antropológicos, filosóficos y ético-políticos.

La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes.

Las funciones sociales, políticas y económicas de la educación. La educación como derecho prioritario. De la educabilidad a las condiciones para el aprendizaje.

#### *El Proyecto educativo de la Modernidad y los grandes relatos pedagógicos*

La escuela como institución de la Modernidad: La noción de infancia y de alumno, la constitución del estatuto del maestro y la utopía educativa totalizadora. Los aportes de Comenio. La configuración moderna de los saberes pedagógicos. La ilustración y el proyecto educativo: Rousseau y Kant. La paradoja entre la libertad ilustrada y el proyecto de control disciplinario. Una institución disciplinada en una sociedad disciplinaria.

#### *Teorías educativas y corrientes pedagógicas contemporáneas*

El modelo de la Escuela Tradicional y las respuestas pedagógicas del siglo XX.

El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Propuestas y experiencias. La Escuela Tecnicista y la ilusión de la eficiencia.

Los proyectos político-pedagógicos en el contexto latinoamericano. La Escuela Crítica. Pedagogía de la liberación. Movimiento de la Educación Popular.

Las Teorías Críticas: la escuela y las desigualdades sociales. Escuela, ideología, cultura y hegemonía. Posiciones reproductivistas y transformadoras.

Pedagogías pos críticas. Diferencia e identidad, experiencia y alteridad. Pedagogía de la diferencia.

Antecedentes, características y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Su incidencia en el profesorado de Historia.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

### *Problemáticas educativas y debates pedagógicos actuales*

La crisis de la educación actual en América Latina y en la Argentina. Las desigualdades sociales y la diversidad socio-cultural frente al compromiso con la igualdad de oportunidades. Configuraciones del fracaso escolar en la escuela secundaria.

La problemática en torno a la autoridad. Infancias y juventudes. Pedagogía y las configuraciones de nuevos trayectos en la escolaridad secundaria. Obligatoriedad, inclusión y calidad.

Perspectivas de género: de la reflexión a la acción pedagógica.

Límites y posibilidades de la escuela y los nuevos escenarios educativos: las organizaciones sociales y sus propuestas pedagógicas.

Tecnologías, virtualidad y medios audiovisuales: transformando las prácticas pedagógicas.

### **Orientaciones metodológicas**

Con la finalidad de aproximar a los/las estudiantes al reconocimiento de las distintas corrientes, tradiciones y movimientos pedagógicos se propone visibilizar huellas y presencias en el análisis de su discursividad, a través de imágenes, objetos, libros, relatos, cuadernos de clase, normativas, como así también de la arquitectura escolar. Asimismo, abordar fuentes documentales, diarios de época, posibilitan construir la idea de conflicto, disputas, tensiones y controversias constitutivas del campo pedagógico, en cada contexto socio histórico.

La articulación del marco teórico con la unidad curricular Práctica Docente I, abre múltiples posibilidades, entre ellas, el análisis de datos y estadísticas acerca de los indicadores de repitencia, sobreedad, desgranamiento y abandono escolar en el Nivel Secundario. Esto aproxima al/a la estudiante a reflexionar sobre la complejidad de la inclusión educativa. A su vez, habrá de posibilitarse la visibilización de prácticas pedagógicas que excedan el ámbito escolar.

Por otra parte, se sugiere incorporar el uso de las nuevas tecnologías; blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías





de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los/las estudiantes tales como trabajos colaborativos en red.

### **Bibliografía sugerida**

- Bourdieu, P.; Passeron, J. C.; Melendres, J. y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Octava edición. México: Editorial Porrúa.
- Dewey, J. (1995). *Educación y democracia*. Sexta edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.).(2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno. Clacso.
- Giroux, H. (1993). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pineau, P.; Caruso, M.; Dussel, I. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A.; y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Rousseau, J.J. (2000). *El Emilio o la educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Editado por elaleph.com (libro en línea. Disponible en: [www.educ.ar](http://www.educ.ar)).



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Saviani, D. (1990). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Revista Argentina de Educación. Año II. N° 3.

Tiramonti, G (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens

Ysrael O. Márquez Ramírez y José G. Vilorio Asención. (comps.). (2012) *Pensamiento sociopolítico de Simón Rodríguez*. Caracas: Editorial Fundación Universitaria Andaluza Inca Garcilaso para eumed.net.

### **Psicología y educación**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

### **Finalidades formativas**

El recorrido de esta unidad curricular abre perspectivas sobre las posibilidades y los límites de la Psicología para abordar las problemáticas en el campo de la educación, retomando los aportes desarrollados en Pedagogía, y en articulación con otras unidades curriculares como Instituciones Educativas, Didácticas Específicas y los Talleres de la Práctica Docente. Componiendo así el marco referencial epistemológico que permita una lectura crítica acerca de cómo se fueron configurando estos espacios, atravesados por discursos donde se confrontan, se afirman diferentes teorías, corrientes psicológicas



y sus derivas sobre los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación, abordando así el carácter multidimensional del acontecimiento educativo.

La diversidad de perspectivas epistemológicas y filosóficas, a partir de las cuales se construyó este campo, resulta un núcleo problematizador en esta unidad curricular al momento de establecer acuerdos sobre la concepción de los sujetos, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también sobre las diferentes teorías que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que producen el aprendizaje.

También es conveniente que los ejes descriptores de esta unidad curricular atiendan a la historia de los aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas, las cuales han sido prolíficas y valiosas; pero es importante también advertir sobre algunos riesgos que puedan derivarse en esta relación produciendo posiciones de tipo aplicacionistas y/o reduccionistas. Cabe aclarar que estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humano. Puede suceder que, por fragmentarlas y comprenderlas de manera poco relacionada con la teoría de la que provienen, enfatizen el uso instrumental de los conceptos y con ellos se pierda gran parte de la riqueza que portan como categorías analíticas.

Se procura posicionar al/a la estudiante en una perspectiva epistemológica que le permita comprender que la diversidad de respuestas halladas en torno a la pregunta sobre “¿qué es la psicología?” hace necesario conocer los diferentes objetos de estudio creados por cada desarrollo teórico y sus respectivos métodos, como también los contextos de surgimiento y las tensiones con los modelos hegemónicos de pensamiento. En este sentido, se busca que los/as futuros/as docentes puedan reconocer que el objeto de estudio de la ciencia es una construcción histórica y social. Ofreciendo así la posibilidad de la reflexión epistemológica como una herramienta para interrogar los supuestos que subyacen en los textos, autores y en diferentes prácticas escolares. A partir de estas consideraciones se propicia configurar una identidad docente comprometida con el otro desde una mirada crítica acorde a las demandas de los contextos sociales actuales.



### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Educación como campo y práctica social compleja*

Las relaciones entre Psicología y Educación en el proceso de la constitución humana y en el devenir como sujeto social. Las particularidades del aprendizaje y la construcción del conocimiento en la escuela. La necesidad de atender a las especificidades de los procesos educativos y escolares.

#### *Perspectivas histórico–epistemológicas en el campo de la Psicología*

La tradición filosófica y el contexto de surgimiento de la Psicología como ciencia. Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología. Ruptura epistemológica. Principales corrientes: Experimentalismo, Conductismo, Gestalt, Psicología Genética, Psicología Histórico-Cultural, Cognitivismo, Psicoanálisis, Psicología social. Contextos de origen, fundamentos epistemológicos, supuestos básicos subyacentes. Debates y controversias.

#### *Vertientes teóricas sobre el aprendizaje*

Significados que las diferentes corrientes psicológicas otorgan al aprendizaje y principales categorías que proponen. El aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. La tensión sujeto–sociedad y cultura. Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar. Nuevos sentidos del sujeto que aprende. La escuela y el aula como contexto del aprendizaje.

#### *Aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas*

Diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las dimensiones sociales, culturales, ideológicas, subjetivas, biológicas y cognitivas que las constituyen.

Lo normal y lo anormal como construcciones sociales, económicas, políticas e históricas. Subjetividad, identidad y perspectiva de género.



Supuestos básicos compartidos entre salud y educación. Los discursos sobre: inclusión, diversidad y homogeneidad. La problemática de la discapacidad y su producción desde el discurso social.

#### *Nuevos modos del conocer*

Las nuevas formas de construcción de conocimiento: el trabajo colaborativo, el aprendizaje ubicuo, multiplicidad de lenguajes, pensamientos y expresiones. El impacto de las TIC en los sujetos, las relaciones y los procesos educativos.

#### **Orientaciones metodológicas**

Se orientará el trabajo con diferentes materiales curriculares, en sus múltiples soportes y modalidades para analizar los distintos enfoques teóricos, como así también, los supuestos básicos, condiciones históricas, epistemológicas, ideológicas y antropológicas de las distintas teorías psicológicas y su relación con los diversos postulados pedagógicos. De esta manera, la mirada se focaliza en el campo disciplinar, las teorías, los sujetos y los procesos educativos en la búsqueda de prácticas de escritura académica que recuperan categorías y conceptos propios del campo.

#### **Bibliografía sugerida**

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trillas.
- Bleichmar, S. (1994). *Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cordie, A. (2003). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- De La Vega, Eduardo. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Freud, S. (1905). *Tres ensayos de la teoría sexual*. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.

Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación: Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1995). *Seis estudios*. Colombia: Labor.

Pozo, J. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Scaglia, H. (2005). *Psicología. Conceptos preliminares*. Buenos Aires: Eudeba.

Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Stolkiner, Alicia. (1987). “Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación”. En Elichiry, N. (comp.). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

### **Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Problemáticas de**

#### **Antropología y Sociología**

Formato curricular: Materia.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el diseño curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

#### **Finalidades formativas**

La unidad curricular Problemáticas de Antropología y Sociología tiene como objetivo central aportar herramientas teórico-metodológicas que permitan una comprensión más



compleja de los procesos históricos y ayude a la construcción de una mirada crítica de la realidad sociocultural contemporánea.

Se aborda a la Antropología y la Sociología como campos del conocimiento de las Ciencias Sociales en permanente diálogo y debate, tanto en sus articulaciones para los análisis de problemáticas históricas como para el entendimiento de prácticas sociales actuales. Es importante destacar que desde sus comienzos estas ciencias entablaron intercambios y discusiones con las indagaciones historiográficas tanto desde sus propios núcleos conceptuales -como progreso, evolución, acción social, hecho social, relaciones de producción y fuerzas productivas, estado, poder, cultura, función, campo- como de metodologías de investigación: el método sociológico y el enfoque etnográfico. Asimismo, sería imposible pensar la incorporación de conceptos como identidad, cultura, etnicidad, otredad, entre otros, como así también las discusiones metodológicas en torno a los procesos de construcción de la llamada historia reciente, sin el aporte de la antropología y la sociología.

Dentro de las particularidades de la perspectiva antropológica y sociológica, se encuentran las preocupaciones que fueron guiando los caminos de ambas. La primera se interesará desde sus inicios en las problemáticas respecto a la diferencia y la diversidad sociocultural en su trama con la desigualdad social; esto es, una predilección por el análisis de las múltiples formas a partir de las cuales la alteridad reproduce su vida cotidiana y por la comprensión cabal de cómo las cosmovisiones y creencias, se entraman con las peculiaridades socioculturales. Mientras que la sociología desde sus comienzos puso un interés particular en poder develar las tramas que sostenían los procesos sociales que emergían en los contextos industriales en los albores y consolidación del modo de producción capitalista.

El abordaje crítico de los principales discursos, enfoques teóricos y problemas metodológicos de la sociología y de la antropología permitirá a los/las estudiantes de historia conocer en profundidad a un reducido y selecto grupo de autores, denominados clásicos, que han sentado las bases de las reflexiones y estudios sociales del presente y cuyos aportes a la teoría social continúan vigentes y constituyen el lenguaje común de



las ciencias sociales contemporáneas. Una muestra de ello es la presencia insoslayable de estos clásicos en las investigaciones y debates más recientes en el campo de lo social, donde una y otra vez los mismos son abordados, reformulados y problematizados.

### **Fundamentos de antropología**

#### *El contexto de surgimiento de la antropología como disciplina científica*

La conquista de América. La condición humana en el Siglo XVI: Sepúlveda. De las Casas. Perspectivismo y relativismo. Nosotros y los otros. Las condiciones de la igualdad. La Revolución Francesa y la idea de igualdad burguesa. La restauración monárquica y los discursos de la contrarrevolución francesa. La restauración de las monarquías absolutas. Revolución Industrial, expansión capitalista y colonialismo. Europa y los pueblos “sin Historia”.

#### *Corrientes antropológicas clásicas*

El desarrollo de la teoría evolucionista. La “unidad psíquica” del hombre. La supervivencia del más apto. Los estadios de evolución: salvajismo, barbarie y civilización. La historia universal del Hombre y occidente. Progreso, cultura y civilización.

Las rupturas con el evolucionismo: relativismo y particularismo histórico. El idealismo Alemán. Dilthey y las ciencias del espíritu. La escuela Boassiana.

El funcionalismo británico. Malinowski y su teoría de la cultura. Hacia una profesionalización del trabajo de campo en antropología. El trabajo etnográfico y la sociedad primitiva. Estructura y función en la sociedad primitiva. Radcliffe Brown y su concepto de estructura y cultura.

El estructuralismo francés. Levi Strauss y la lingüística estructural. Naturaleza y Cultura. El concepto de Estructura en Levi Strauss. El trabajo de campo en Levi Strauss.

#### *Crisis de la Antropología*





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Los procesos de descolonización. Los pueblos originarios y los estados nacionales. Las limitaciones de la antropología clásica. Hacia reformulaciones del concepto de cultura. El culturalismo norteamericano y la cultura de la pobreza. Las culturas populares en el capitalismo. Cultura hegemónica y cultura subalterna. Las relaciones entre las diversidades.

#### *Problemáticas contemporáneas*

Relaciones interétnicas – Identidades en contextos de globalización - Antropología y Educación. Poder, racismo y exclusión.

#### **Fundamentos de sociología**

##### *El contexto de surgimiento de la sociología como disciplina científica*

El Iluminismo: Montesquieu y Rousseau. La Revolución Francesa. El positivismo. El pensamiento posrevolucionario: Hegel, Bonald, Maistre, Saint-Simon y Comte. Las consecuencias sociales de la Revolución Industrial: el ascenso del proletariado como sujeto revolucionario y la sociedad de masas. La reacción conservadora: el surgimiento de la sociología como disciplina científica.

##### *Karl Marx*

La influencia de la Ilustración y de Hegel. El materialismo histórico. El carácter contradictorio de la sociedad capitalista: lucha de clases y cambio social. La concepción materialista e histórica de la sociedad: fuerzas productivas, división social del trabajo, formas de propiedad, relaciones de producción y modo de producción. El trabajo alienado y sus formas. La acumulación originaria. La concepción del capital como relación social de producción. El fetichismo de la mercancía. Ideología y ciencia. El Estado y la dominación política. Estructura y superestructura.

##### *Emile Durkheim*



El positivismo de Émile Durkheim. El método sociológico. Los hechos sociales como cosas. El objeto de la ciencia sociológica: las representaciones colectivas. La división del trabajo social. Tipos de sociedad y de solidaridad. La relación sociedad/individuo. Individuación e individualismo. Concepto de función. Anomia y patología social. La sociedad política y el Estado. Las organizaciones intermedias y la democracia. Sociología e historia.

#### *Max Weber*

La crítica de Weber a los fundamentos positivistas de las Ciencias Sociales. La objetividad cognoscitiva en las ciencias de la cultura. La sociología comprensiva. Los tipos ideales como herramienta metodológica. El concepto de acción social. Tipos de acción social: racional con respecto a fines; racional con respecto a valores; afectiva; tradicional. Concepto de relación social. Comunidad y sociedad. Tipos de dominación y formas de legitimidad. Dominación tradicional, carismática y legal con administración burocrática. Clases, estamentos y partidos. La sociedad capitalista: racionalización y burocracia.

#### *La vigencia de los clásicos de la sociología*

La Escuela de Frankfurt. El Instituto de Investigación Social. Filosofía social y ciencias especiales: el fascismo como objeto de estudio. La Teoría Crítica de la sociedad. Análisis crítico del capitalismo avanzado y de la cultura de masas.

La influencia de Durkheim, Marx y Weber en la sociología de Pierre Bourdieu. El oficio de sociólogo. Los conceptos de espacio social, campo y hábitos. Tipos de capitales: económico, social, cultural y simbólico. La reproducción social. La escuela: un instrumento oculto de dominación. La democratización de la enseñanza y la movilidad social.

### **Orientaciones metodológicas**



Esta unidad curricular se propone brindar a los/las estudiantes un panorama pluralista sobre los enfoques teóricos y metodológicos de los autores denominados clásicos de la antropología y la sociología. Asimismo, procura abordar las categorías distintivas de cada perspectiva teórica, su articulación interna y el contexto socio-histórico donde surgieron, estimulando la lectura crítica de los múltiples y diversos textos y autores. En este sentido, este planteamiento tiene como finalidad que los/las estudiantes de historia incorporen a su formación conceptos sociológicos y antropológicos fundamentales y que los mismos les permitan analizar y reflexionar críticamente sobre procesos sociales contemporáneos.

Por consiguiente, es el objetivo de este espacio curricular abordar, analizar y discutir sobre la práctica científica de los autores mencionados: los problemas de la demarcación de lenguajes científicos, la búsqueda de los métodos adecuados, las categorías que construyen o los obstáculos epistemológicos con los que se encuentran.

Fundamentos de Antropología y Sociología es una unidad curricular que se articula con otras que se dictan en el primer año de la carrera de historia. Por un lado, con Introducción al Conocimiento Histórico, dado que la historia como disciplina científica tiene en común con la antropología y la sociología el mismo contexto socio-histórico de surgimiento. Asimismo, es importante señalar que la renovación historiográfica que se produjo en el siglo XX se hizo en diálogo permanente con estas dos disciplinas.

Por otra parte, con Paleohistoria e Historia de Asia y África e Historia de Europa I ya que conceptos aportados por la antropología, como identidad, cultura, etnicidad, otredad, para mencionar algunos, colaboran no sólo en el abordaje de los temas de esas unidades sino también en la lectura de las fuentes históricas de la antigüedad.

### **Bibliografía sugerida**

Alexander, J. (1991). “La centralidad de los clásicos”. En: Giddens, A. (1991). *La teoría social hoy*. México: Alianza.

Barth, F. (1977). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Siglo XXI.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Boas F. (1964). *Cuestiones fundamentales de la antropología cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Del Pino Díaz, F. (1994) “Antropología e Historia: por un dialogo interdisciplinar”. España: *Revista de dialectología y tradiciones populares*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Tomo 49, Cuaderno 2, pp. 9-30.
- Durkheim, E. (1995). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Altaya.
- García Canclini, N. (1984). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- Giddens, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social*. España: Editorial Labor.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Malinowski, B. (1987). *La teoría de la Cultura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Marx, K. (1992). *La Ideología Alemana*. Barcelona: Crítica.
- Menendez, E. (2002). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Neufeld, M. R. (1998). “Crisis y vigencia de un concepto: La cultura desde la óptica de la antropología”. En: Lischetti, M. (compiladora). *Antropología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sotelo, L. (2012), “La Escuela de Frankfurt, en vísperas del Tercer Reich”. En Fromm, E., *Obreros y empleados en vísperas del Tercer Reich. Un análisis psicológico-social*. Buenos Aires: F.C.E.
- Strauss, L. (1975). “Las tres Fuentes de Reflexión etnológica”. En: Llobera, J. R.. *La Antropología como ciencia*. Anagrama: Barcelona.
- Todorov, T. (2003). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Weber, M. (1984). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.



## CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

### Historia de Europa I

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

### Finalidades formativas

Las sociedades antiguas han sido, son, ámbitos generadores de experiencias en el quehacer humano, creadoras de conceptos, de objetos culturales. Estas sociedades tienen mucho para decir, ya sea porque es posible detectar las vías y procesos por los que los elementos constitutivos de su producción han llegado hasta hoy, o porque resignificados una y otra vez en complejas trayectorias, forman parte de un patrimonio cultural común que subyace bajo estratos de terrenos recientes. Estudiar la antigüedad es también descubrir otro mundo en el pasado, lo que posibilita tomar conciencia de sus diferencias con el presente y asumir una mirada antropológica que permite identificar al otro. Es explorar un espacio de conocimiento especialmente propicio para ejercitar la toma de distancia frente al devenir histórico y recorrer los procesos de descentración que ello requiere. Fundamentalmente, desde los aportes de las investigaciones contemporáneas que han abierto la posibilidad de reconocer la existencia de desarrollos históricos alternativos para la comprensión de la formación de las sociedades complejas (el Estado, las ciudades, la escritura, etc.). Esto ha supuesto la revisión crítica de nociones arraigadas acerca de una "cuna" de la civilización.



Esta unidad curricular presenta un recorrido sobre los procesos políticos, sociales, económicos y culturales en la antigüedad grecorromana, abarcando desde las primeras sociedades estatales y urbanas en el Egeo hasta el siglo V. En este amplio marco temporal se propone que los/las estudiantes puedan reconocer múltiples y complejos desarrollos históricos tales como: la conformación de la polis griega como marco ordenador de la vida social, desde sus transformaciones y agotamiento. El proceso romano: de la aldea a la ciudad-estado y al Estado Imperial, motor de la construcción y unificación del espacio mediterráneo. La Antigüedad Tardía, con las complejas relaciones entre la Iglesia, Estado y sociedad, y las continuidades y rupturas del proceso que lleva a la desestructuración del mundo antiguo. No obstante, en esta multiplicidad de procesos y espacios, es posible identificar elementos análogos y diferentes, a través de los cuales se organiza un espacio con ciertas regularidades -el espacio mediterráneo- capaz de extender su dominio mucho más allá de las costas y las tierras propiamente mediterráneas. En esos procesos se constituyen estructuras productivas, relaciones sociales, modos de ejercicio y justificación del poder, formas de control social, representaciones simbólicas.

La constatación de elementos análogos muestra la posibilidad de estudiar Grecia y Roma como unidad, a partir de identificar algunas continuidades y analizarlas comparativamente. Así por ejemplo, en el plano de lo económico la base productiva agrícola, el predominio de la propiedad privada de la tierra, la relación campo-ciudad, muestran -más allá de las diferencias- ciertas bases comunes. También, las formas de trabajo dependiente, la esclavitud y el esclavismo. En el plano de lo político y social, el análisis de la sociedad y el Estado, se constituye en uno de los ejes a partir del cual podrían estudiarse comparativamente ciertos aspectos de la sociedad griega y de la romana. En este plano, resulta importante comprender la relación ciudadanía-propiedad de la tierra y reconocer la importancia de la ciudad como ámbito de ejercicio del poder político y espacio de confrontación entre los ciudadanos: las luchas por la tierra, por la abolición de la esclavitud por deudas, por la ampliación de los derechos de la ciudadanía. La ciudad como espacio de construcción cultural, símbolo y marco



necesario de la civilización, siempre vinculado al poder. El imperio y los procesos expansivos: la ocupación territorial, la guerra. Las representaciones simbólicas y el contenido social del fenómeno imperial.

Se propicia un enfoque que señala estas líneas comunes, pero también componentes diferenciales, que otorgan especificidades a las realidades históricas abordadas. Así por ejemplo, en ambas áreas emerge la diversidad, destacándose en el caso de la polis, los diferentes tiempos imprecisamente denominados arcaicos y clásicos, la ciudad aristocrática, democrática u oligárquica, los casos específicos de Atenas y Esparta.

En cuanto al Imperio Romano, con sus marcos reguladores de la unidad, con su extendida urbanización y sus pretensiones de universalidad, también contiene contrastes entre el Oriente Griego y el Occidente Latino, que coexisten dentro de la estructura imperial, superponiéndose a numerosas diferencias regionales. El proceso de romanización, extendido a través del ejército y consolidado mediante la adhesión de las elites dirigentes de las provincias, nunca alcanzó una profundidad tal que lograra borrar o absorber totalmente las realidades socioculturales preexistentes.

Finalmente, es objetivo de esta unidad curricular fomentar una reflexión histórica que permita a los/las estudiantes contextualizar, conceptualizar, elaborar explicaciones que combinen argumentaciones estructurales y agenciales y dar cuenta de la dinámica y conflictividad internas a todo orden social. En ese objetivo, la perspectiva de la Historia Social es la que permitirá ver a los actores en relación a las estructuras de dominación y sus capacidades de resistencia. Asimismo, reconocer los diferentes niveles temporales, los ritmos y la duración, permitirá a los/las estudiantes comenzar a manejar la dimensión temporal y las diferentes formas de periodizarla.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Una aproximación al abordaje del área*

La especificidad del mundo antiguo clásico, atendiendo a la singularidad del área mediterránea. La delimitación temporal: periodización y criterios subyacentes. La diversificación regional y temporal. La reconstrucción del pasado desde la disciplina:



los materiales disponibles y su abordaje. Las fuentes. Formulación de problemas e hipótesis. Las herramientas conceptuales: las categorías analíticas y la especificidad del objeto de estudio. La comprensión histórica: Aportes de corrientes historiográficas actuales en la investigación del área.

#### *La ampliación del horizonte del conocimiento histórico en el área egea*

Surgimiento y colapso de las primeras sociedades estatales y urbanas en el Egeo: la sociedad cretense, la sociedad micénica y la economía de palacio. La sociedad homérica. Posibilidades y límites de la reconstrucción histórica, problemática de las fuentes.

*La polis griega:* construcción y límites de la comunidad cívica: la polis griega como una modalidad peculiar dentro de un tipo más amplio: la ciudad-Estado antigua. La polis arcaica (Siglos VIII a VI). El poder aristocrático y la stasis. Las ciudades – Estados y su organización social: Esparta y Atenas. La polis democrática: Ciudadanía y esclavismo. Guerra e imperio marítimo. Desestructuración de la polis y las monarquías helenísticas.

#### *El proceso romano*

La Roma primitiva y los conflictos en la ciudad estado arcaica. De la ciudad Estado republicana al Estado imperial: el proceso de conquista y sus correlatos en la transformación de las instituciones políticas y de la sociedad. El sistema esclavista. El fortalecimiento del poder militar y las luchas por el control del Estado. La disolución de las instituciones republicanas. El Principado y el sistema de dominación: las bases sociales, las herramientas institucionales, la ideología imperial. La urbanización y la “romanitas”. Unidad y diversidad del mundo romano.

#### *La antigüedad tardía*

La antigüedad tardía como categoría de análisis. La crisis del siglo III. El dominado: poder militar y las transformaciones del Estado. Transformaciones socio-económicas: la villa tardorromana y el colonato. Estado, sociedad e iglesia: el cristianismo y su impacto





en todas las dimensiones del espacio social, político y simbólico imperial. Las relaciones entre bárbaros y romanos: el impacto de las invasiones. ¿El fin del mundo antiguo? continuidades y rupturas.

### **Orientaciones metodológicas**

Dada la dificultad para poder llevar a cabo un estudio profundo de los procesos históricos aquí establecidos, es importante el criterio que adopte el/la profesor/a para la selección, recorte y secuenciación de los contenidos a trabajar en el aula. Por ello, el análisis de casos significativos y la utilización del método comparativo son indispensables a fin de poder combinar abordajes particulares y miradas generales de los mismos, así como el estudio crítico de distintos tipos de fuentes a partir de nuevas perspectivas técnicas y conceptuales para su interpretación. Se propone abordar las temáticas seleccionadas desde una perspectiva metodológica, que incluya la reflexión teórica y el análisis de fuentes textuales y reportes arqueológicos, en tanto son las herramientas con las que se intenta sortear la alteridad temporo-espacial y reconocer las cualidades propias de las sociedades antiguas.

Las nuevas tecnologías posibilitan el acceso a innumerables recursos y materiales vinculados a las temáticas de esta unidad curricular. Por ello, resulta importante propiciar el uso y producción de recursos digitales y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitando a los/las estudiantes, la indagación y producción de diversos materiales.

### **Bibliografía sugerida**

- Alföldy, G. (1987). *Historia social de Roma*. Madrid: Alianza.
- Austin, M. y Vidal-Naquet, P. (1986). *Economía y sociedad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós.
- Balmaceda, C. y Cruz, N. (eds.) (2013). *La ciudad antigua. Espacio público y actores sociales*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Bravo, G. (1998). *Historia de la Roma antigua*. Madrid: Alianza.



- Brown, P.; Thébert, I.; Veyne P. (1990). "Imperio romano y Antigüedad tardía". En Ariés, P; Duby, G. *Historia de la vida privada*. Buenos Aires: Taurus.
- Campagno, M.; Gallego, J. y García Mac Gaw, C. (comps.) (2011). *El Estado en el mediterráneo antiguo. Egipto, Grecia y Roma*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Finley, M. (1982). *Esclavitud antigua e ideología moderna*. Barcelona: Crítica.
- Finley, M. (1983). *La Grecia primitiva. Edad del Bronce y era arcaica*. Madrid: Crítica.
- Finley, M. (1984). *La Grecia antigua. Economía y sociedad*. Barcelona: Crítica.
- Finley, M. (2003). *La economía de la Antigüedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Momigliano, A., y otros (1989). *El conflicto entre el paganismo y el cristianismo en el siglo IV*. Madrid: Alianza.
- Roldán, J. M. (1990). *Instituciones políticas de la República Romana*. Madrid: Akal.
- Sagrستاني, M. (2006) *La clientela romana. Función y trascendencia en la crisis de la República*. Córdoba: Ferreira Editor.
- Vernant, J. P. (1991). *La mujer en la Grecia clásica*. Madrid: Nerea.
- Veyne, P. (2010). *Sexo y poder en Roma*. Buenos Aires: Paidós.

### **Introducción al conocimiento histórico**

Unidad Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer año.

Carga horaria: 4hs cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

### **Finalidades formativas**



Esta unidad curricular tiene como objeto fundamental reivindicar el valor educativo del conocimiento histórico y reconocer en él el debate, la controversia, los problemas que se abren permanentemente. Por ello, se reconoce en la Introducción al Conocimiento Histórico un espacio de iniciación y acercamiento a un conjunto de problemas específicos de la disciplina histórica, estableciendo además, un contacto con las otras Ciencias Sociales. La historia se encuentra cada vez más atenta a los contenidos que fundamentan su ejercicio profesional, de allí que procuramos recorrer algunos momentos relevantes en cuanto a la construcción de la historia como ciencia analizando las condiciones de producción y validación discursiva. Por ello, se apunta a la lectura de textos históricos, pensados en calidad de “fuentes”, a fin de tratar de desentrañar distintas modalidades de “hacer historia” en los últimos dos siglos.

El siglo XIX se corresponde con el momento de aparición del “oficio” del historiador y es también un siglo productor de una serie de espacios institucionales, por ello entiéndase cátedras, revistas, congresos, publicaciones de colecciones documentales, período de producción de monumentos, y del establecimiento de “marcas de historicidad” nuevas, que permiten diferenciar al discurso histórico de otras discursividades tales como la poesía o la filosofía. Estas cuestiones, espacios institucionales y marcas de historicidad afirmarán las pretensiones de superioridad de un saber pensado esta vez como actividad científica.

Se trata de una unidad curricular que se propone reconocer los diferentes problemas y perspectivas teóricas que se ponen en juego en los diferentes modos o formas de “hacer historia”. Comprender la importancia que sobre este ejercicio disciplinario ha jugado tanto la filosofía y la física como las mismas ciencias sociales y desarrollar e incorporar habilidades en los rudimentos de la investigación histórica y en la exposición y crítica de textos.

La aparición escalonada de otras unidades curriculares en el Diseño Curricular tales como Metodología de la Investigación Histórica, Teoría e Historia de la Historiografía y Seminario de Investigación Histórica, brinda la posibilidad de retomar los fundamentos



aquí planteados y llevarlos a un mayor grado de problematización, con un/una estudiante que haya alcanzado un nivel de análisis superior en su proceso de formación.

### **Orientaciones metodológicas**

Se prevé el desarrollo de clases teóricas que introduzcan los principales problemas presentados en el programa, combinadas con ejercicios prácticos e integrales que permitan poner en común conceptos y categorías específicas del quehacer historiográfico.

Se intentarán llevar a cabo algunas actividades como: impulsar la visita de algún reservorio documental o monumental de la ciudad o también foros que articulen algunas cuestiones como, por ejemplo, la Historia y la Memoria. Para llevar a cabo esta última actividad se invitará a diferentes colegas a fin de cruzar distintas líneas de análisis sobre estas cuestiones. Y también a estudiantes y graduados para que participen en la organización, con objeto de pensar la actividad como un ejercicio, una práctica experimental -para éstos- en la organización de eventos. Pensamos que una materia introductoria a los problemas del conocimiento histórico debe por lo menos tratar de dinamizar preocupaciones y presentar -entre otras cuestiones- discusiones que gozan hoy de un nivel de actualidad considerable, por los menos desde el punto de vista historiográfico.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

*Características generales del conocimiento histórico: la Historia, la Historiografía y la Memoria*

El conocimiento científico como forma particular de conocimiento. Las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales: objeto y métodos. Historia y las ciencias sociales: problemas, prácticas y convergencias. La Historia como proceso, como relato y como ciencia. El conocimiento histórico: condiciones de producción, legitimación y validación: Cambios, permanencias, duraciones; el problema de la historicidad. Su función como conocimiento y como práctica. La Historia y la Memoria. Cuestiones



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

vinculadas con la temporalidad, la identidad y las fuentes (Documentos/Monumentos).  
¿Quién es el sujeto de la historia? discusiones acerca de un concepto clave.

#### *La constitución del campo de las Ciencias Sociales durante el siglo XIX*

El desarrollo del pensamiento político y la función del pasado para los ilustrados. Las teorías del progreso histórico. La historia como quehacer historiográfico moderno. El desarrollo del método crítico. El romanticismo y la sensibilidad hacia el pasado. La tradición sociológica positiva. La filosofía de la primera mitad del siglo XIX: la dialéctica materialista.

#### *Algunos problemas del conocimiento histórico en el siglo XX*

La historiografía occidental en el siglo XX. Las principales tradiciones historiográficas nacionales. La Escuela de los Annales. Las preocupaciones en torno a la interdisciplina, el método comparativo y la Historia-problema. Las nociones de periodización y temporalidad.

La historia socio-cultural inglesa. La historia social británica y los estudios histórico-culturales. La “historia desde abajo”. El cambio de escala. La microhistoria italiana y sus principales contribuciones.

#### *Debates en torno al método*

El debate metodológico finisecular. Encuentros y desencuentros entre historiadores y sociólogos. El método tradicional y el método científico en historia. Los pasos de una investigación histórica. El oficio del historiador: fundamentos, tradición, complejidad y utilidad. Los códigos, fórmulas y convencionalismos utilizados por los historiadores para desarrollar su trabajo.

### **Bibliografía**

Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, F. (1984). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Carr, E. (1984). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta-Agostini.
- Collingwood, R. G. (1980). *Idea de la Historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Dosse, F. (1988). *La historia en migajas. De “Annales” a la “nueva historia”*. Valencia: Alfons El Magnànim.
- Duby, G. (1992). *La historia continúa*. Madrid: Debate.
- Febvre, L. (1993). *Combates por la historia*. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- Fontana, J. (1982). *Historia: Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Critica.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: Presentismo y experiencias en el tiempo*. México DF: Universidad Ibero Americana A.C.
- Iggers, G. (1998). *La Ciencia Histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Le Goff, J. y Nora, P. (1980). *Hacer la Historia. Volumen I-II-III*. Barcelona: Ed Laia.
- Moradiellos, E. (1994). *El oficio de historiador*. Madrid: Siglo XXI.
- Schaff, A. (1994). *Historia y verdad*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

### **Paleohistoria e historia de Asia y África**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Carga horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66



<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33
------------------------------	-----	-------

### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular comprende un vasto arco temporal y espacial, que partiendo del proceso de hominización, transita por las primeras sociedades estatales para desembocar en las primeras formaciones imperiales.

El espacio geográfico que contempla esta unidad refiere al continente africano para la explicación del importante proceso de hominización. Las regiones de Egipto, Mesopotamia, el corredor Sirio-Palestino, la meseta irania y Anatolia para el módulo de Oriente propiamente dicho.

Se propone considerar al mal llamado período *Prehistórico* como *Paleohistoria*. El prefijo paleo significa antiguo, haciendo referencia al período más lejano de la propia Historia, al que se accede sólo a través de fuentes arqueológicas y de disciplinas tales como la antropología, la paleoantropología, la paleobotánica, la etnohistoria, etc. En este prolongado período temporal no se encontraran actores individuales a través de los cuales se pueda reconstruir una historia fáctica, pero sí procesos históricos y momentos fundantes del desarrollo de la humanidad.

Por su parte, la historia del Cercano Oriente antiguo, lugar de surgimiento de las sociedades complejas, tiene un intercambio fluido con esas disciplinas afines a la arqueología, pero el mayor caudal de información lo obtiene de los testimonios escritos que se convierten en fuentes cuando el historiador los interroga. En este sentido, las estrategias para investigar la Historia y la Paleohistoria pueden ser diferentes, pero deben ser pensadas desde la dinámica del cambio histórico. Esta herramienta conceptual, remite al tiempo pero no al tiempo lineal de las cronologías sino al tiempo procesual de las periodizaciones. La perspectiva es entonces problematizar cuestiones que permitan a los/las estudiantes comprender estas sociedades en sus particularidades en tiempo y en espacio.



El abordaje de las sociedades del antiguo cercano oriente resulta importante en tanto ofician de laboratorio privilegiado para el estudio de fenómenos de notable interés para la reconstrucción histórica de las sociedades humanas, como por ejemplo el desarrollo de las sociedades complejas o estatales. Es imprescindible el tratamiento teórico y empírico de esta temática siendo las primeras formaciones estatales de la historia las surgidas en los valles fluviales del Eufrates y el Tigris así como del Nilo. Es importante tener en cuenta el carácter fuertemente polémico de las distintas posiciones teóricas, la complejidad argumentativa y la incursión en discursos provenientes de diferentes disciplinas sociales preocupadas por la temática de la estatalidad. Conjuntamente con la problemática del origen del Estado, otras como el funcionamiento del poder político, los sistemas económicos de explotación, la diferenciación social, las formas de trabajo, la propiedad de la tierra, el intercambio de bienes, personas e ideas, el militarismo, las concepciones ideológico-religiosas, las relaciones interétnicas, etc. constituyen problemáticas a abordar en esta unidad curricular, necesariamente recortadas témporo–espacialmente.

La selección de contenidos se plantea no como mera yuxtaposición de información sino desde una perspectiva que entiende que el contenido está conformado además por conceptos, operaciones, hábitos, normas, actitudes, destrezas, valores, teorías, etc. En este sentido, en la propuesta realizada para Paleohistoria (Paleolítico/Neolítico 2.000.000-15.000) y antiguo Cercano Oriente (3800 - 300 aC.), se tratan de visualizar problemáticas específicas relacionadas con estos dos grandes bloques temporales.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Paleohistoria*

El objeto de estudio y las formas de abordaje del mismo. Proceso de hominización. Las sociedades simples, organización económico-social de los cazadores recolectores: subsistencia, tecnología, liderazgo, formas de resolución de conflictos, división del trabajo, concepciones, arte, etc. Discusiones en torno a su origen. El tránsito a las





sociedades productoras de alimentos: la revolución neolítica. Debates en torno al proceso de neolitización.

*El desarrollo de las primeras sociedades estatales en Egipto y Mesopotamia (III y II milenios a.C.)*

Las bases estructurales que posibilitan su existencia teniendo en cuenta las condiciones ecológicas, económicas y sociales. El surgimiento y consolidación de estructuras políticas diferenciadas (estados y tribus) y sus problemáticas económico-sociales. Las formas de representación simbólicas que legitiman el nacimiento y mantenimiento de un orden social desigual. La articulación entre trashumantes y asentados (debates y actualización en torno a la problemática de nómades y sedentarios). Análisis de las relaciones sociales de género, de parentesco, etc.

*Los procesos de expansión y ampliación político-territorial (II y I milenio a.C.)*

Los proto imperios (Hatti, Mittani, Imperio Nuevo Egipcio). Las relaciones político jurídico entre grandes y pequeños estados. Crisis estructurales y colapsos políticos. Debilitamiento del Estado centralizado de la edad del Bronce. Conflictos, rupturas y reestructuraciones. La figura de los fugitivos (*habirus*) como respuesta social a la opresión estatal. Nuevos tipos de organización política: estados gentilicios (ej. el caso hebreo). Formación de grandes espacios de dominación: los imperios (Asirio, Neo-Babilónico y Persa). La lógica de guerra, dominación, tributación. Bases tecno-económicas, sociales e ideológicas.

**Orientaciones metodológicas**

El estudio de las sociedades antiguas debe abordarse al mismo tiempo a través de contenidos específicos y un acercamiento teórico-metodológico pertinente. Tanto el desarrollo didáctico de teorías que examinan a las sociedades antiguas como el análisis de fuentes textuales y reportes arqueológicos son las herramientas con las que se intenta sortear la alteridad témporo-espacial y reconocer las cualidades propias de las sociedades estudiadas. La precisión conceptual, la relación entre concepto y contexto,



enmarcada en la comprensión del discurso historiográfico, son también propósitos centrales. Igualmente lo es la aproximación a fuentes antiguas y a las problemáticas de su interpretación.

Es necesario aclarar que cada período redactó documentos que tenían sus ejes en diversos tópicos relacionados con las acciones tanto cotidianas (i.e el trabajo) como extraordinarias (i.e. las fiestas). Gracias a esas fuentes escritas, hoy milenios más tarde, se logra el acercamiento a tales experiencias. De esta forma se pueden entrever las prácticas de los actores y las comunidades a partir del análisis de las problemáticas que se asientan en los documentos escritos, tanto en sus aspectos objetivos como subjetivos. En esta dirección el historiador entabla, un diálogo con sus fuentes, las cuales al ser escrutadas le sugerirán preguntas para abordar la problemática esbozada.

Se propone desarrollar planteos teórico-metodológicos con posturas críticas que permitan superar concepciones de alteridad y unilinealidad que tienden a entender a la Paleohistoria como un período monolítico y sin mayores especificidades y al antiguo Cercano Oriente como campo de estudios de sociedades inferiores. La deconstrucción de esas miradas etno y sobre todo eurocentrista constituye un objetivo central de esta unidad curricular.

Es importante tener en cuenta que las nuevas tecnologías posibilitan el acceso a innumerables recursos y materiales vinculados a las temáticas de esta unidad curricular. Por ello, resulta fundamental propiciar su utilización tanto por parte del/de la docente que deberá poder reconocer artículos de calidad y actualizados como por los/las estudiantes en pos de una construcción del conocimiento que los habilite a analizar diversos materiales y sitios web.

### **Bibliografía sugerida**

#### **Paleohistoria**

Arsuaga, J. L. (2002). *Los aborígenes. La alimentación en la evolución humana.*

Barcelona: RBA Libros S.A.

Binford, L. (1988). *En busca del pasado.* Barcelona: Crítica.

Coppens, Y. (2009) *La Historia del Hombre.* Barcelona: Tusquets.



- Eiora, J. (2000). *Nociones de Prehistoria General*. Barcelona: Ariel.
- Laming Emperaire, A. (1968). *La Arqueología Prehistórica*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martin, Robert. D. (2000). “Capacidad cerebral y evolución humana”, *Investigación y Ciencia*, Número Monográfico *Los orígenes de la Humanidad*, Temas 19: 54-61.
- Meillassoux, C. (1993). *Mujeres, graneros y capitales*. México: Siglo XXI.
- Pena, J. C. (2010). *El Origen del Hombre*, Buenos Aires: SB.
- Sahlins, M. (1983). *La economía en la Edad de Piedra*. Madrid: Akal.
- Sanahuja Yll, M. (2002). *Cuerpos sexuados, objetos y prehistoria*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Seara Valero, M (1999). *El Origen del hombre. La Mano Nos Hizo Humanos*. Madrid: Anaya.

### **Antiguo Oriente**

- Campagno, M. (2006). *Estudios sobre parentesco y estado en el Antiguo Egipto*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Cline, E. (2015). *1177 a.C. El año en que la civilización se derrumbó*, Madrid: Crítica.
- Daneri, A. y Campagno, M. (eds.) (2004). *Antiguos contactos. Relaciones de intercambio entre Egipto y sus periferias*. Buenos Aires: Instituto de Historia Antigua Oriental - UBA.
- Da Riva, R. y Vidal, J. (eds.) (2015). *Descubriendo el Antiguo Oriente*. Barcelona: Bellaterra.
- Finkelstein, I. y Silverman, Neil A. (2005) *La Biblia desenterrada*, Madrid: Siglo XXI
- Foster, Benjamin y Polinger Foster, Karen (2011). *Las civilizaciones antiguas de Mesopotamia*. Barcelona: Crítica.
- Kuhrt, A. (2001). *El Oriente Próximo en la Antigüedad, I y II c. 3000-330 a.C.*. Barcelona: Crítica.
- Liverani, M. (2003). *Más allá de la Biblia. Historia antigua de Israel*, Barcelona: Crítica.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Liverani, M. (1995). *El Antiguo Oriente. Historia, sociedad, economía*. Barcelona: Crítica.

Oliva, J. (2008). *Textos para una historia política de Siria- Palestina*, Madrid: Akal.

Parra, J. M. (coord.) (2009) *El Antiguo Egipto*. Madrid: Marcial Pons.



## CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

### **Práctica Docente I: Escenarios Educativos**

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente al curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### **Finalidades formativas**

Se espera que los/las futuros/as docentes tomen contacto con la realidad situada en diferentes escenarios educativos desde el primer año de la carrera, con el propósito de contribuir a los procesos formativos desde la reconstrucción crítica de sus propias experiencias educativas. Esto supone poner en cuestión las prescripciones respecto del “deber ser” de la tarea de enseñar, sus tradiciones, modelos y la problematización de los sentidos históricos que ubican a la escuela como única agencia educadora y como institución que produce los únicos saberes socialmente válidos.

Se propone al Taller de Práctica Docente I como una unidad de aprendizaje y de enseñanza, que permita fundamentalmente desnaturalizar el conocimiento cotidiano que se posee acerca de la escuela como único espacio educativo; posibilitando que los/las estudiantes puedan reconstruir el carácter complejo y heterogéneo de las trayectorias educativas a través de la indagación de la propia biografía.

Si bien esta unidad curricular dirige su mirada hacia la escuela como una de las instituciones sociales donde ocurre y transcurre cotidianamente el enseñar y el aprender,



requiere ampliar su enfoque hacia múltiples entornos por los que circulan conocimientos y saberes de los distintos campos disciplinares, que se constituyen en escenarios educativos complejos, heterogéneos y singulares. La comprensión incluye tanto la reflexión, como la sistematización a partir de la articulación con los contenidos de la unidad curricular *Pedagogía*.

Se apunta a que, desde la reflexión, los/las estudiantes puedan reconocer la dimensión social de la educación, la centralidad de la escuela en este proceso y las tramas subjetivas construidas en la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género, las nuevas tecnologías, entre otras posibles.

### **Ejes de contenido (descriptores)**

#### *Prácticas educativas como prácticas sociales situadas*

La práctica educativa en el entramado histórico-social y sus cambiantes relaciones con la escuela. La acción educativa de la comunidad y las organizaciones sociales: centros barriales, comedores, colonias, museos, bibliotecas populares, ONG, medios masivos de comunicación, entre otros. Propuestas educativas con niños, jóvenes y adultos. Los procesos de transmisión cultural y la dimensión del enseñar. Las trayectorias educativas: complejidad, heterogeneidad y singularidad.

La Historia y las prácticas educativas en espacios socioculturales de la comunidad.

#### *Trayectorias educativas y experiencias escolares en el contexto socio cultural*

Relaciones enseñanza-transmisión-aprendizaje. La trayectoria escolar y la revisión crítica de las formas de ser y pensarse como estudiante en el paso por la escolaridad.

Deconstrucción y reconstrucción de los modelos docentes internalizados en la experiencia escolar. Tradiciones o modelos de docencia en la formación docente y en el campo disciplinar. Figuras de maestros memorables a nivel regional, nacional, latinoamericano e internacional del campo de la Historia.

Trabajo docente: identidad y dimensión cultural. Representaciones sociales.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en diversos contextos socioculturales.  
Reconocimiento del efecto constitutivo de estas prácticas en la propia biografía.

*Hacer docencia hoy: desafíos y oportunidades*

La formación docente como trayecto: momentos claves del mismo. Nuevas formas de autoridad docente en la sociedad y la escuela. Trabajo colaborativo y en red. La tarea de enseñar y las fronteras del aula: enseñar en la escuela y en otros espacios educativos.

La formación en la disciplina. La resignificación de los saberes del campo de la disciplina histórica.

*Dispositivos para la lectura y análisis de las prácticas educativas*

La observación y el registro de experiencias de diferentes escenarios educativos: narrativas, registro fotográfico, documentación pedagógica, entre otros.

Deconstrucción y reconstrucción analítica de experiencias biográficas vinculadas a la educación, al campo de la Historia y de los modelos internalizados, desde una posición de reflexividad crítica.

Las narrativas biográficas, autobiográficas, las historias de vida y de formación, trayectorias de vida. La entrevista. Características.

**Orientaciones metodológicas**

La modalidad de taller es una metodología que está centrada en el hacer reflexivo de los/las estudiantes, para la cual es conveniente que la pareja pedagógica a cargo prevea los tiempos, espacios y agrupamientos del mismo. Asimismo, implica una revisión constante entre teoría y práctica.

Se plantea un trabajo de acercamiento a entornos escolares, sociales, productivos y culturales, que propicie una mirada reflexiva y analítica sobre la complejidad de la tarea de educar hoy y las diversas formas de expresión de lo educativo. Para ello, resulta necesaria la apropiación—por parte de los/las estudiantes- de estrategias sistemáticas para producir y organizar información empírica, que contribuyan a la reflexión



conceptual sobre las temáticas analizadas.

Se sugiere la incorporación de recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tales como: videos, búsquedas en la web, celulares, cámaras digitales, presentaciones audiovisuales, software educativos, entre otros.

Propiciarán el fundamento de la propuesta de este taller, la reflexión y el análisis sobre las experiencias de aprendizajes del campo histórico, poniendo en tensión las vivencias a partir de lo aprendido en este proceso.

### **Bibliografía sugerida**

Achilli, E. (2008) “¿Qué significa ‘formación docente’?”. En Achilli *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G.; Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I; Southwell, M. (2009). “La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate”. En Revista *El Monitor de la Educación*. N° 20- 5° época. Marzo 2009. p.26- 28.

Greco, M. B. (2012). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.

Gvirtz, S. (comp.) (2005). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

Noel, G. (2009). Conflictividad y autoridad en la escuela. En Revista *El Monitor de la Educación*. N° 20- 5° época. Marzo 2009. P. 29-31.

Sanjurjo, L. (2002). “Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas”. En Sanjurjo *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario:





Homo Sapiens Ediciones.

Tenti Fanfani (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

### **Taller Integrador I**

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes de la carrera, coordinado por los docentes del Campo de la Práctica.

El taller se organiza en torno al eje *Escenarios Educativos* procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Pedagogía
- Introducción al conocimiento histórico
- Práctica docente I: Escenarios Educativos

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres durante el año.

### **Unidad curricular opcional (UCO)**

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	2	1.33
<b>Horas totales anuales</b>	64	42.66

### **Finalidades formativas**



Esta unidad curricular, de carácter electivo, pone a disposición trayectorias vinculadas a problemas transversales que hacen a los campos, disciplinar y general, definidas a partir de intereses y perfiles de cada institución. Los recorridos que se proponen están articulados a las materias específicas a partir de una coordinación horizontal y en una perspectiva introductoria a la formación. Para evitar la carga excesiva de contenidos se propone desarrollar aspectos que fortalezcan capacidades de los/las estudiantes y estimulen sus intereses creativos generando un ámbito innovador que incluso los/las vincule con su contexto institucional y social.

En función de otorgar flexibilidad a la unidad curricular se pueden diseñar al menos tres unidades electivas, que conjuguen intereses de estudiantes y docentes. De acuerdo al debate sostenido en la instancia de producción curricular se ha manifestado un acuerdo generalizado en torno a tres recorridos posibles: Taller de Documentalismo, Taller de Comprensión y Producción Textual, e Historia del Arte. Estas propuestas tienen que ver con la experiencia sostenida en algunos institutos que presentan como sumamente positivas las perspectivas que se abren en estas instancias. Es plausible diversificar la oferta a partir del bagaje de cada profesorado.

### **Ejes de contenidos (Propuestas opcionales)**

#### *Taller de documentalismo*

Los soportes tecnológicos al alcance de estudiantes y docentes (tablet, celulares, cámaras digitales, etc) no se piensan como meros recursos para fortalecer didácticamente tal o cual tema sino como instrumentos que construyen objetos de estudio y reflexión. Se propone inaugurar un camino de experimentación que genere producciones audiovisuales vinculadas a los problemas del presente, en un sentido interrogatorio y/o heurístico, que propulse el cuestionamiento y la reflexión y que abra posibilidades al pensamiento, conjugando en imágenes y palabras el potencial creativo de estudiantes y docentes.

#### *Taller de Comprensión y Producción Textual*



Desde una preocupación fundada en las limitaciones perceptibles sobre las habilidades de lectura y escritura de los/las estudiantes -muchas veces generadoras de desaliento y abandono de la formación- docentes y estudiantes coinciden en garantizar un espacio de trabajo para abordarlas como herramientas indispensables que poseen su propia especificidad. La tarea de leer y escribir suele librarse a la suerte de cada estudiante desde la premisa de que se trata de facultades previas. Lejos de esta consideración se entiende que corresponde en cada unidad curricular abordar la lectura y la escritura en cuanto supone una serie de caminos metodológicos propios de la disciplina. Sin embargo, el espacio del Taller debe constituir una instancia fuerte de articulación de dichas habilidades con el universo conceptual y metodológico del oficio.

En definitiva, no se trata de trabajar en torno a contenidos abstractos, sino de ejercer una práctica a partir de las dificultades que emergen cotidianamente, contribuyendo a afianzar la comprensión lectora y la producción de textos de acuerdo a los parámetros de la disciplina histórica.

#### *Taller de Historia del Arte*

Este taller propone articular el campo historiográfico y el campo artístico, entendiendo que los discursos sociales constituyen un tejido cuya polifonía necesita ser puesta en relación. Pensar los vínculos entre literatura, pintura e historia, entre teatro, escultura y sociedad, abre un abanico de líneas de análisis, posibilitando la construcción de redes entre diversas configuraciones culturales.

El espacio encuentra su principal fundamentación en la ausencia del arte como experiencia histórico-social en el diseño curricular de la carrera, por lo que el objetivo medular es acercar a los/las estudiantes a la reflexión de ciertas problemáticas en las cuales el arte dialoga intensamente con la historia y contribuye a pensarla. Siguiendo esta línea de análisis, este taller se organiza a partir de rupturas epistémicas, rupturas que abren intersticios en los cuales sea posible pensar el encuentro de procesos sociales y su materialización en fenómenos artísticos.



### **Orientaciones metodológicas**

Los talleres propician el desarrollo de prácticas específicas articuladas al campo disciplinar. Se orientan a generar espacios de reflexión y creatividad poniendo en juego marcos conceptuales específicos que requieren de herramientas metodológicas y saberes articulados. El recorte del problema, la formulación de interrogantes, constituyen un aspecto inicial que habilita alternativas de acción, elaboración de hipótesis e incluso, instrumentación de proyectos –por ejemplo el Taller de Documentalismo- que para realizarse exigen cierta experticia, bagaje conceptual y disposición para trabajar en equipo. En este último aspecto se propende a generar un espacio interactivo, que trascienda el aula de acuerdo a los requerimientos de la propuesta elegida.

En el caso del taller de Comprensión y Producción Textual se piensa en la elaboración de textos específicos, a modo de comunicaciones o escritos breves que supongan un recorrido previo que valore la importancia del aspecto procesual y de organización del conocimiento que requiere el trabajo de escritura.

### **Bibliografía sugerida**

Arnoux, E. (Coord.). (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Becker, H. (2011). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Benjamin, W. (2004). *El autor como productor*. México: Itaca.

Casullo, N. (1999). *Itinerarios de la Modernidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Chartier, R. (1998). “La historia entre representación y construcción”. En: *Prismas. Revista de Historia Intelectual*. N 2. Paris.

Debray, R. (1994). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós.

Freeman, M. (2012). *La visión del fotógrafo*. Barcelona: Blume.

Freund, G. (2001). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili.

Gombrich, E. (2004). *La historia del Arte*. Buenos Aires: Sudamericana.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Hauser, A. (1988). *Historia social de la literatura y el arte*. Barcelona: Labor.

Sontag, S. (1996). *Sobre la fotografía*. Madrid: Editorial Edhasa.

Wenders, W. (2014). *La sal de la tierra*. (Film documental). Francia: Decia Films.

## SEGUNDO AÑO

### CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

#### Didáctica y Curriculum

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

#### Finalidades formativas

Se espera que en esta unidad curricular los/las estudiantes puedan comprender la especificidad de la tarea docente: la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las



instituciones educativas. Se trata de una acción compleja que requiere de la apropiación de teorías y conceptos específicos y de la comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas y metodológicas de la enseñanza para un adecuado desempeño en las escuelas y en contextos sociales específicos.

Se parte de la convicción de que la enseñanza puede habilitar la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que la misma supone, facilitando el compromiso, de parte de los/las futuros/as docentes, en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los/las estudiantes. En este sentido es que se considera a la enseñanza como un dispositivo para la transformación y la democratización de los bienes culturales. Por ello, es necesario el abordaje tanto de la dimensión teórica de la enseñanza, como de la dimensión política, epistemológica, ética y técnica. En esa dirección, en el tratamiento de los contenidos se tendrán en cuenta los diversos contextos en que los/las futuros/as docentes podrán desempeñarse.

También se aborda la problemática del currículum, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad, ya que la comprensión de la problemática curricular por parte de los/las estudiantes, posibilita la asunción del trabajo docente, superando la perspectiva tecnocrática que lo coloca en el rol de operario que debe conocer los aspectos técnicos de su práctica, sin interesarse por las finalidades de la misma. Se espera que a partir de lo abordado en Didáctica y Currículum, los/las futuros/as docentes logren reconocer las problemáticas que presentan los contenidos a enseñar, identificar las características y necesidades de aprendizaje de los sujetos como base para su actuación docente, desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza de que todos pueden aprender, acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para aprender, conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual, seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, trabajar en equipo



con otros docentes y elaborar proyectos institucionales compartidos.

### **Ejes de contenido (descriptores)**

#### *Cultura, curriculum y enseñanza*

El curriculum como proyecto político, pedagógico y cultural. Ámbitos de referencia. El curriculum como documento público. Curriculum como expresión de la selección cultural. El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Secundaria. Articulaciones entre diferentes niveles. Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en pluricurso.

Curriculum y escolarización del saber. La fabricación del contenido escolar.

Los aportes de las teorías críticas y pos-críticas: curriculum una cuestión de saber, poder e identidad. Los conceptos de curriculum prescripto, oculto, nulo, real. La justicia curricular. Inclusiones y exclusiones. Perspectiva de clase, raza y género. Niveles de concreción curricular. El currículum como organizador institucional. El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del currículum. Contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado.

#### *El saber didáctico*

La Didáctica: Dimensión teórica, política, epistemológica, ética y técnica. Articulaciones y tensiones entre Didáctica General y Didácticas Específicas. Deconstrucción de la didáctica del sentido común, pseudoerudita y erudita. La didáctica desde el enfoque multirreferencial.

La transposición didáctica y la vigilancia epistemológica. Efectos de la enseñanza.

Las configuraciones didácticas para los entornos digitales. Enseñar y aprender con TIC.

Relaciones, tensiones y posibles articulaciones entre el curriculum y la didáctica.

#### *La tarea docente*

La tarea docente y la enseñanza: la complejidad de la enseñanza, la enseñanza como problema y acto político, la experiencia formativa y “la buena enseñanza”. Las



relaciones entre enseñanza y aprendizaje. La relación teoría práctica. La tríada didáctica. La organización de la enseñanza: formas básicas de enseñar, construcciones metodológicas, la arquitectura de la clase. Relación forma/contenido. La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clase. El trabajo didáctico en el aula diversificada o plural (las configuraciones de apoyo). Materiales didácticos y recursos tecnológicos. La experiencia estética como experiencia de conocimiento. Enseñanza y diversidad socio-cultural. La enseñanza en contextos específicos.

#### *La evaluación*

La evaluación como práctica social pública y democratizadora. Ética y poder. Carácter socio-político, teórico, epistemológico, pedagógico y técnico de los procesos evaluativos. Criterios de evaluación: institucionales y del campo disciplinar. La relación entre evaluación y acreditación. La evaluación como proceso continuo, participativo, para la comprensión y mejora de los procesos. Autoevaluación. Co-evaluación, evaluación colegiada. Instrumentos y prácticas de evaluación. Nuevos formatos de evaluación.

#### **Orientaciones metodológicas**

Como se trata de una unidad curricular en la que los desarrollos teóricos pueden enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica, es necesario que se prevean trabajos que posibiliten la lectura de las mismas a partir de los marcos conceptuales. Además, el análisis de documentos curriculares, planificaciones, libros, manuales, revistas de enseñanza y carpetas escolares, permiten la interpretación de las representaciones sobre el currículo en las instituciones educativas.

Asimismo, el análisis de casos promueve el pensamiento y la reflexión sobre las posibilidades para abordar la diversificación en las propuestas de enseñanza en el marco de las configuraciones de apoyo.

El uso y producción de recursos digitales, vinculados con las actividades propias del





campo curricular, las herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitan la indagación y producción de materiales didácticos, diseño de propuestas de enseñanza, secuencias didácticas e instrumentos de evaluación.

### **Bibliografía sugerida**

- Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (Coordinadores). (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Camilloni, A. (2011). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y otras. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. D. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesoras*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2011). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Tadeu Da Silva, T (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Terigi, F. (2004). *Currículum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

### **Filosofía**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### **Finalidades formativas**

La unidad curricular de Filosofía, para quien se forma en el ejercicio de la docencia, invita al interjuego de la palabra, al diálogo como posibilidad para el encuentro, a la búsqueda de consensos en la pluralidad de ideas, la indagación para construir los mejores argumentos, remueve juicios anticipados, cuestiona lo dado sin más, permite revisar tanto los fundamentos epistémicos como también pone en cuestión el mismo quehacer docente.

Ocuparse de la educación es situar al/a la docente del mañana en una mediación donde confluyen un conjunto de saberes y políticas. La tarea del educador da testimonio entonces de su reflexividad política y filosófica, testigo del valor de pensar, de lo apreciable de saber y conocer. Si bien reconocemos que desde su nacimiento la



Filosofía ha sido forjadora de ciudadanía, hoy lo es mucho más, en tanto su práctica nos incita a cuestionar nuestro rol como ciudadanos y trabajadores.

La singularidad y especificidad de la reflexión filosófica, no resulta de la acumulación temporal de saberes cuidadosamente resguardados para su preservación, es más bien ejercicio del pensamiento crítico que interpela y compromete la propia subjetividad y los sentidos múltiples que abren a la vida, la vivencia común y al mundo, rompiendo con toda verdad hegemónica y cerrada que clausura la posibilidad de una racionalidad abierta, plural y dialógica.

La enseñanza de la filosofía no pretende ni puede excluir su vinculación con la historia y sus problemas, por eso, el esfuerzo por dar respuestas argumentadas en un determinado momento, cobra sentido y arroja luz en la actualidad de nuestro presente. La racionalidad es histórica de modo constitutivo. Reconocer esta dimensión favorece el cuestionar y abrir el juego de nuestras preguntas, interrogaciones e interpelaciones ensayando respuestas provisionales desde el horizonte cultural de nuestro tiempo.

La filosofía aloja un problema central de nuestro presente: cómo sostener el valor de las preguntas en una época donde advertimos la retracción de los fundamentos. Bien reconocemos esta marca de época, se trata entonces de ensayar respuestas racionales, revisables, conjeturales y sin garantías, dando relieve y singularidad al pensamiento filosófico contemporáneo. Así, reconociéndonos sujetos históricos, nos proveemos de ideas, argumentos e intentos de soluciones de diversas tradiciones que enriquecen y le dan marcos de significación a la labor docente hoy.

Además de la dimensión metodológica que conlleva el trabajar con textos fuente, el encuentro con los escritos filosóficos en el aula hace singularmente a la especificidad del pensamiento filosófico. La filosofía hoy no puede prescindir de sus textos, las obras de grandes pensadores y el legado puesto en sus escritos. Este reconocimiento requiere trabajar en un doble registro, el encuentro con la trama particular de un escrito filosófico por un lado, y el intento de adquisición de la riqueza de sus argumentos en el ejercicio de la oralidad y la escritura por otro, requisitos cotidianos en el quehacer docente.



A medida que se despliega la modernidad, la Filosofía y la Educación se encuentran ante situaciones paradójicas: en un sentido, se pretende instaurar un orden socio político más justo y equitativo, lo que requiere formar y educar al hombre para que tenga el coraje de pensar, pero a su vez se le ofrecen las disyuntivas: pensar y obedecer, liberarse y acatar las redes de disciplinamiento individual y social, el intento de la felicidad individual y la alienación masificante. Los sueños de progreso discurren a la par que los extravíos que la propia razón realiza, sobre la concatenación de situaciones de injusticia e inhumanidad en el corazón de la civilización occidental, aún en sociedades e instituciones formalmente democráticas.

El pensamiento filosófico enriquece la formación en la tarea educativa. Forjar docentes críticos no implica dejarlos sin respuestas ante estos dilemas, muy por el contrario conlleva a rever y reconsiderar los límites ético-políticos de los usos de la razón. La crítica filosófica permite revisar el proyecto educativo moderno e ilustrado, advirtiendo los modos sutiles pero efectivos de dominar las subjetividades, afrontando los desafíos que supone educar. Interrogar los supuestos, revisar argumentos de ayer a la luz de nuestro presente, advertir los puntos ciegos de la educación y sus instituciones son tareas necesarias a la hora de educar.

Es de esperar que el/la futuro/a docente, a partir del tránsito y la vivencia por esta unidad curricular, se provea de herramientas conceptuales valiosas para optimizar los fundamentos y la crítica de la propia práctica docente, comprenda su trabajo de enseñar y aprender en un marco de construcción política colaborativa y solidaria, en las aulas, en las instituciones educativas y apostando a una sociedad más justa y genuinamente democrática. Quién sino la Filosofía ha sido forjadora de ciudadanía desde sus primeros tiempos y hoy sigue viva en su empeño.

La unidad curricular de Filosofía pretende una vinculación tanto con el campo de la formación general, como en el campo específico, así como también aportar al campo de las prácticas docentes. Se liga en el campo general con las unidades curriculares disciplinares, Pedagogía de modo vertical, y de modo horizontal con Instituciones y el



Trayecto de la Práctica. Esta unidad curricular funda los basamentos teórico-prácticos necesarios para la unidad curricular de Ética y trabajo docente.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *La filosofía y el filosofar*

Dimensiones de la filosofía: como sustantivo y como verbo. Los comienzos de la filosofía, condiciones materiales e histórico-políticas de su advenimiento. Mito, tragedia y logos. Diversidad e historicidad ante la pregunta por la filosofía. La especificidad de la filosofía en relación a otros campos del saber: científico, artístico, político, pedagógico y religioso. Corrientes filosóficas contemporáneas: como ejercicio de la sospecha, como crítica de la cultura, como práctica de interpretación, como análisis del lenguaje, como transformación y liberación.

#### *La condición humana*

Concepciones histórico-filosóficas sobre el hombre y sus proyecciones en el campo social, político y educativo. La dimensión temporal de lo humano: sentido, memoria y finitud. Los DDHH: su fundamentación filosófica. Historicidad y vigencia. Memoria histórica.

Las tradiciones dualistas en el pensamiento occidental y sus derivaciones. Posiciones críticas a dicha tradición. Recuperaciones del cuerpo en la filosofía contemporánea.

El *hombre* y el trabajo, análisis filosófico en su historicidad. El trabajo: como actividad de transformación de la naturaleza, como actividad constituyente de las relaciones sociales y la cuestión de las mediaciones técnicas.

#### *Realidad y lenguaje.*

La construcción de la pregunta por la realidad y las diversas respuestas. Tradiciones metafísicas: construcciones y desarrollos; las refutaciones anti-metafísicas. Realidad, apariencia y simulacro.



El lenguaje frente a la realidad: como adecuación, como análisis, como interpretación, y como construcción. Relaciones entre lenguaje y pensamiento. El viraje hermenéutico y pragmático, analítico.

Los signos: juegos y usos. Lenguaje y performatividad. Actos de habla. La ruptura entre las palabras y las cosas.

### *Saber y poder*

La pregunta filosófica por el saber y el conocimiento. Diversas respuestas frente al problema del conocimiento: idealismos, realismos, empirismos, escepticismos y criticismo. Diversos niveles de conocimiento: cotidiano, científico, artístico, filosófico y teológico; puntos de encuentro, diálogo y disyuntivas. Verdad, duda y creencia. Diversos saberes y su legitimación: el poder y sus redes.

### **Orientaciones metodológicas**

Es fundamental e insoslayable el trabajo con textos fuentes, y acompañado de esto, el encuentro con textos de especialistas. El recurso textual es vital no sólo para comprender la filosofía en la letra del autor, sino también para reconocer los recursos conceptuales, retóricos, lingüísticos y argumentativos de los que se dispone para construir argumentos bien fundados. Es inherente advertir tanto el comienzo como el devenir de las diferentes categorías e ideas en sus contextos, reconociendo tanto la historicidad como la vigencia de las preguntas y sus respuestas.

Resulta beneficioso alentar el uso del vocabulario específicamente filosófico, tanto en su oralidad como el empleo en escritos académicos.

Se recomienda generar actividades diversas: institucionales, académicas, interdisciplinarias, seminarios, jornadas, encuentros, etc. donde se aborde una temática escogida (aniversario, efeméride, acontecimiento de relevancia pública) y se articulen en esta actividad los aportes de las terminalidades específicas así como de la Filosofía. Asimismo es conveniente, el uso de videos, películas, escritos literarios, conferencias de especialistas y otros recursos disponibles, para enriquecer la labor docente.



### **Bibliografía sugerida**

- Arendt, H. (1993). *La Condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles. (2007). *Política*. Barcelona: Gredos.
- Austin, J.L. (1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Cabanchik, S. (1993). *El revés de la filosofía. Lenguaje y escepticismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Castoriadis, C. (2012). *La ciudad y las leyes. Lo que hace a Grecia. Seminarios 1983-84. La creación humana III*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Descartes, R. (2009). *Discurso del Método*. Buenos Aires: Colihue.
- Fornet, B. R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. Costa Rica: DEI.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Freud, F. (1988). [1923]. *El porvenir de una ilusión*. Buenos Aires: Hispanoamérica.
- Gadamer, H. (1999). *El inicio de la Filosofía Occidental*. Buenos Aires: Paidós Studio.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana*. México: Porrúa.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Colihue.
- Marx, K. (1984). *Manuscritos Economía y Filosofía*. Madrid: Ed. Alianza.
- Nietzsche, F. (1987). *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*. Madrid: Alba.
- Platón. (2007). *La República*. Barcelona: Gredos.
- Ricoeur, P. (1975). *Hermenéutica y Psicoanálisis. El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Ed. La Aurora.



### **Instituciones Educativas**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### **Finalidades formativas**

Con el desarrollo de esta unidad curricular se espera posibilitar un espacio de conocimiento y reflexión sobre las complejidades, posibilidades y restricciones que presenta la organización y el gobierno de las instituciones educativas de la escuela secundaria en los actuales entramados sociales. Favorecer el desarrollo de un pensar político sobre la organización institucional implica ligarla a proyectos educativos orientados por la búsqueda de la igualdad, la justicia, las formas democráticas y democratizadoras y desde su ineludible anudamiento a la dimensión del poder.

Esta perspectiva pone en tensión el paradigma eficientista-empresarial, a partir de entrecruzar múltiples coordenadas disciplinares que permitan pensar la práctica educativa en su dimensión institucional ligada a la humanización, a la libertad, a lo común, al enlazamiento en la perspectiva de lo político.

Se pretende que los/las estudiantes se posicionen como sujetos activos en la construcción cotidiana de la institución, partícipes de un devenir socio-histórico capaz de producir las transformaciones que demanda a la escuela y sus protagonistas, la construcción colectiva de una institucionalidad que necesita renovar sus sentidos en el marco de una sociedad cada vez más plural y democrática.

Para estos propósitos, en esta unidad se busca que los/las estudiantes profundicen la





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

apropiación de categorías provenientes de marcos interpretativos multirreferenciales que le permitan comprender críticamente diversas dimensiones y aspectos de las instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas, el contexto socio-cultural y la dimensión de las políticas educativas.

Se espera que los/las estudiantes comprendan la importancia de llevar a cabo un trabajo compartido, participativo y comprometido en la elaboración, desarrollo y evaluación de propuestas y/o proyectos institucionales. En este marco, se propone pensar en la construcción de culturas institucionales que potencien los aprendizajes acompañando y posibilitando trayectorias escolares pensadas como recorridos subjetivos e institucionales, que aporten a la inclusión de todos los sujetos del aprendizaje en distintos contextos educativos.

Aunque el foco de esta unidad son las instituciones educativas, se procura el desarrollo de un diálogo reflexivo y sostenido con otras instituciones del territorio, las instituciones del campo disciplinar y de sus relaciones con la escuela, con la intención de visibilizar las formas y los modos por los cuales se aloja en el ámbito institucional. Asimismo, estos diálogos permitirán potenciar las relaciones de las escuelas con las instituciones y organizaciones del orden social más amplio, reconociendo las trazas y las huellas con las que el campo disciplinar se expresa en la vida cotidiana de la escuela y en sus eventos o acontecimientos.

Esta unidad curricular convoca a pensar a las instituciones escolares desde los múltiples entrecruzamientos, miradas, tensiones entre la macropolítica y la micropolítica.

Se prevé su articulación con el campo en la práctica profesional, Talleres de la Práctica Docente I y II.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

*Las instituciones educativas en el entramado social, inscripción en los marcos regulatorios del sistema educativo nacional y jurisdiccional*

*Crisis de la institucionalidad moderna en el marco de la sociedad posindustrial:*



agotamiento del Estado–Nación; la desafiliación del sistema educativo y sus posibles respuestas; el declive de las instituciones. Autonomía institucional y el lugar del sujeto. La escuela y las organizaciones de la comunidad. Las instituciones propias del campo disciplinar y sus posibles relaciones con la escuela y las formas institucionales en que se aloja a la disciplina en la escuela.

Las instituciones frente a los desafíos de la desigualdad educativa y su articulación con las políticas públicas. Los procesos de fragmentación educativa y problemas emergentes: acceso, permanencia, egreso; repetición, transición entre niveles, acceso a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La perspectiva de las Trayectorias formativas. Escuela, viejos y nuevos formatos.

Estrategias institucionales para la inclusión socio-educativa de adolescentes y jóvenes, relaciones intersectoriales y con el contexto. Comunidades de aprendizaje. Trabajo de apoyo colaborativo, accesibilidad. Las escuelas secundarias y sus modalidades: rural, hospitalaria y domiciliaria, en contextos de privación de la libertad, de jóvenes y adultos, técnico-profesional, especial, artística, intercultural bilingüe.

#### *Perspectivas para el análisis de los sentidos y los cambios en las escuelas*

Modelos de organización social que impactan en las instituciones educativas. Modelos fabriles y empresariales. La perspectiva sistémica. La escuela como organización inteligente.

Aportes de la Psicología Social, del Psicoanálisis, de la Sociología de las Instituciones, las Pedagogías Institucionalistas, el Análisis Institucional para la construcción de saberes sobre las instituciones educativas: imaginario, rituales, contrato e historia, lo instituido e instituyente, micropolítica, conflicto y relaciones de poder.

La escuela como institución social. El espacio escolar, cruce de múltiples capitales culturales. Las culturas juveniles, sus expresiones en el cotidiano institucional.

El estudio de la vida cotidiana. Problemáticas de género en las prácticas escolares. La irrupción de lo nuevo y la confrontación con la legalidad instituida. Figuras de extranjería. La hospitalidad como posibilidad de alojar al otro. Organizaciones



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

educativas que favorecen las prácticas democráticas. Los sentidos de “lo político” en la dinámica de las escuelas y en las posibilidades de cambio y transformación.

*El proyecto institucional como articulador de una propuesta político-pedagógica y resultado de una praxis deliberativa*

Gobierno de lo escolar y gestión democrática: Legitimidad y autoridad. Toma de decisiones, democratización de la comunicación. Comunicación y virtualidad. Prácticas deliberativas y culturas colaborativas.

Encuadres legales de las instituciones educativas. El papel de la ley, la norma y las reglas en los procesos de subjetivación y democratización del orden escolar.

### **Orientaciones metodológicas**

Se sugiere para el abordaje didáctico de esta unidad curricular que las propuestas metodológicas relacionen los desarrollos teóricos con trabajos de campo recuperando conceptos nodales del marco conceptual a través de entrevistas, observaciones, registros, etc. que posibiliten la construcción de saberes acerca de las instituciones como así también de las expresiones de la Historia.

En relación al eje de contenido: Perspectivas teóricas para el análisis de los sentidos y los cambios en las escuelas, se plantea como un recorrido que admite diferentes intervenciones conforme a las decisiones del/ de la profesor/a a cargo de esta unidad curricular. Además, se recomienda la lectura crítica de los marcos normativos vigentes de la educación secundaria.

Pensar la complejidad de la institución, desde los aportes que emerjan en el cruce entre literatura y pedagogía, audiovisuales, y toda forma de experiencia estética y lenguajes artísticos: teatro, plástica, música, danza.

### **Bibliografía sugerida**

Aguerrondo, I. (1992). *La escuela transformada: Una organización inteligente y una gestión efectiva*. Buenos Aires: Paidós.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R.; Dicker, G. y Frigerio, G (comps). (2013). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.
- Cantero, G.; Celman, S. y equipo (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas*. Buenos Aires: Santillana.
- Butelman, I. (comp.). *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2006). *El declive la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1995). “El sujeto del poder”. En Terán, O (comp). *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El cielo por asalto editorial.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld; D. (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Cem. Noveduc.
- Nicastro, S. (1997). *La historia institucional y el Director en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1997). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schvarstein, L. (2010). *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. y Jacinto, C. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

### **Problemáticas de la Ciencia Política y la Economía**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular aborda contenidos relacionados con los fundamentos de la Ciencia Política y la Economía en tanto disciplinas autónomas, los contenidos vinculados a la vida económica y política, y el estudio del Estado y de la sociedad como ámbitos en donde aquella se concretiza. Se apunta al análisis sistemático de la naturaleza de la economía como actividad y como ciencia al igual que de la ciencia política y la actividad política.

El recorrido por esta unidad curricular apunta a un trabajo con ciertos procedimientos orientados al desarrollo de habilidades para la comprensión y la interpretación de lo político y lo económico, el pensamiento crítico-reflexivo, la participación en la búsqueda de respuestas o hipótesis explicativas de cara a las problemáticas de nuestro tiempo. El propósito es iniciar a los/las estudiantes de la carrera en el análisis del pensamiento político y en el pensamiento económico en sus fundamentos mismos. Se procura brindar herramientas teórico-conceptuales provenientes de enfoques diferentes, principalmente de la teoría política y de la teoría económica, de modo tal que el/la estudiante cuente con herramientas teóricas que le permitan interrogar con espíritu crítico la realidad social.



Con respecto a la Ciencia Política, el desarrollo se inicia con el estudio de los principales aportes de la teoría política realizados por los griegos, momento en que aparecen los núcleos conceptuales que permanecen hasta nuestros días en la reflexión política. Prosigue con la Ilustración francesa, momento en que maduran las teorías específicamente modernas relativas al Estado y concluye con la teoría marxista del Estado. A lo largo de este arco temporal, el objetivo se centrará en trabajar los principales teóricos griegos y modernos para analizar la estructura de la teoría en cada caso particular, y para destacar las principales categorías que constituyen en última instancia las herramientas de comprensión de todo fenómeno político. Con respecto a la Economía, se desarrollan los principales conceptos y categorías de esta disciplina, los cuales le permitirán al estudiante comprender las singularidades de los fenómenos económicos, así como también comprender la evolución histórica del propio pensamiento económico.

Se abordarán las continuidades y discontinuidades del pensamiento político y económico a lo largo de la historia, las cuales han caracterizado la reflexión política y económica, como así también aquellos abordajes que han permitido conformar soluciones novedosas a los problemas planteados. Se procurará introducir de forma gradual a los/las estudiantes en la complejidad propia del análisis teórico, determinando la consistencia lógica interna de las teorías y señalando los grados de autonomía que tanto categorías como conceptos pueden llegar a adquirir con respecto a su propio contexto de producción, y cómo se proyectan y reinsertan en otros contextos.

En síntesis, se pretende trabajar articuladamente alrededor de dos ejes. El primero será una historia de las ideas políticas y económicas, fundamentalmente enhebradas por la visión de los clásicos y en relación a los contextos históricos. El segundo eje de trabajo consistirá en el abordaje de algunos de los problemas que nos atraviesan en nuestro tiempo y para cuyo abordaje procuraremos trabajar las herramientas conceptuales que las ideas políticas y económicas nos aportan.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

### *Ciencia Política*

*Naturalismo político.* La concepción organicista de lo político: la comunidad. Teleología y naturalidad. Desigualdad natural y orden jerárquico. Ética y política. Educación y política. Política y economía. El tirano como contracara del filósofo-rey. El ciudadano y la libertad de los antiguos. La teoría de las formas de gobierno. La teoría política

### *Maquiavelo y el nacimiento de la ciencia política*

El Renacimiento y la formación de los Estados nacionales. La secularización de lo político. El poder. Coerción y consenso. Ética y política: la relación medios-fines. La razón de Estado. La *virtú*, la fortuna y la historia. El príncipe nuevo. La instrumentalidad política de la religión. Realismo político y pesimismo antropológico. Economía de la violencia.

### *La política como artificio*

El surgimiento del iusnaturalismo moderno en el marco de la revolución científica del siglo XVII. La noción de individuo. La igualdad natural. La dicotomía estado de naturaleza-sociedad civil. Derechos y leyes naturales. La libertad de los modernos. La guerra. El pacto o contrato social. Soberanía, representación política, ley civil, obediencia y justicia. El *Dios mortal* y la intangibilidad de la conciencia. El “*proto*” liberalismo. La propiedad privada, la autonomía del individuo y los límites al poder político. El Estado de Derecho. La propiedad privada y la desigualdad: pacto inicuo y sociedad injusta. La república: soberanía popular y autogobierno. La libertad como obediencia a la ley. El ciudadano y la religión civil; reconciliación ética- política.

### *Nuevas visiones de lo político*

Crítica al contractualismo. Los grandes relatos: historia y filosofía de la historia. El sujeto y el fin de la historia. La visión negativa del Estado: su inexorable desaparición. El Estado como instrumento de dominación de clase. La Historia como lucha de clases.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Crítica o incompreensión de los derechos y de la ciudadanía. Cesarismo o bonapartismo.  
El Estado como monopolio de la fuerza. Los tipos de dominación.

### *Economía*

*La Economía como actividad y como ciencia social.* El método de investigación en la Ciencia Económica. La relación de la Economía con las otras ciencias. Los conceptos básicos de la Ciencia Económica.

### *La evolución del pensamiento económico*

Las doctrinas económicas. Principales escuelas económicas. Fisiocracia, Mercantilismo. Clásicos, Neoclásicos, Escuela Nacional, Keynes, Escuela Austríaca, Pensamiento económico en Argentina.

### *Conceptos de Economía Política*

Microeconomía y macroeconomía. Mercados de factores productivos y de bienes y servicios. Sistemas económicos. Los grandes problemas de la macroeconomía.

### *La economía argentina*

Modelo agroexportador y modelo industrial. La relación de lo local con lo global. Crecimiento y desarrollo. Industrialización por sustitución de importaciones, desarrollismo y aperturismo. Inflación, estanflación y ciclo económico contextualizado. Nuevas formas de integración productiva y financiera a nivel mundial. Acumulación de capital y conflicto social.

### **Orientaciones metodológicas**

Se propone pensar una unidad curricular que contemple las diversas teorías que se han elaborado para abordar los fenómenos políticos y económicos, considerando su ubicación temporo-espacial, apreciando continuidades y rupturas desplegado sus sociedades, las rupturas y continuidades (no exentas de conflictos) en su devenir. Se parte de la base que siempre somos lectores “del presente”, es decir estamos





influenciados y limitados en ciertos casos por nuestras propias preocupaciones políticas y económicas, por las concepciones subyacentes que condicionan nuestra propia percepción de la sociedad en la que vivimos, de modo tal que el recorrido que se propone tendrá un doble objetivo. Por un lado, conocer cada formulación teórica en sí misma, definiendo para ello un contexto de producción y analizando cómo se articulan las respuestas específicas a las problemáticas de la época; y por el otro, proyectar esa reflexión política y económica en el presente, marcando así las similitudes y/o diferencias que se pudieran originar. De esta manera es que se procura introducir sistemática y paulatinamente a los/las estudiantes en la complejidad propia del análisis teórico, determinando la consistencia lógica interna de las teorías y señalando los grados de autonomía que tanto categorías como conceptos pueden llegar a asumir con respecto a su propio contexto de producción, y cómo se proyectan y reinsertan en otros contextos, procurando así articular teoría y realidad, teoría y praxis.

### **Bibliografía sugerida**

#### **Ciencia Política**

- Arendt, H. (1954). "Política y Filosofía". En *A Campo Traviesa*, Textos extraídos de una conferencia.
- Aristóteles. (2005). *Política*. Libro I, Buenos Aires: Losada.
- Asla Moreno, R. (1966). *Teoría y técnica de la economía*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Beker, V. (2005). *Estado y mercado*. Buenos Aires: Ariel.
- Bobbio, N. (1984). "El modelo iusnaturalista". En Bobbio, N y Bovero, M. *Origen y fundamento del poder político*. México D.F: Grijalbo.

#### **Economía**

- Ferrer, A. (2004). *La economía argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrucci, R. (1997). *Instrumental para el estudio de la economía argentina*. Buenos Aires: Macchi.
- Galbraith, J.K. (2009). *Introducción a la Economía*. Barcelona: Crítica.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Hobbes, T. (2003). *Leviatán, Libros XIII, XIV, XV Y XVI*, Buenos Aires: Losada.
- Maquiavelo, N. (2010). *El Príncipe*. Madrid: Alianza.
- Marx, K. (1988). *Manifiesto del partido comunista*, Buenos Aires: Antea.
- Platón. (1988). *República*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Rousseau, J.J. (2013). *Discurso sobre el origen y fundamento de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Delta.
- Vazquez Blanco, J.M y Fraschina, S. (2011). *Economía Política en el Bicentenario*. Buenos Aires: Prometeo
- Wolff, J. (2001). *Filosofía política: una introducción*. Madrid: Ariel.



## CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

### **Historia Americana I**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 5 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	5	3,33
<b>Horas totales anuales</b>	160	106,67

### **Finalidades formativas**

Desde hace más de dos décadas una nutrida producción historiográfica viene ensanchando el territorio de la Historia Americana antigua y colonial. La riqueza de la misma proviene de la pluralidad de abordajes que se proponen en las diversas dimensiones del análisis histórico. Sin dudas se propende a que en esta unidad curricular los/las estudiantes reconozcan cómo el aporte de las ciencias sociales ha posibilitado complejizar el conocimiento historiográfico, generando fértiles discusiones y una disponibilidad de herramientas conceptuales para pensar la diversidad y la alteridad en las sociedades americanas así como para desplazar los enfoques teleologistas, uniformantes y esencialistas.

La aproximación a la historia antigua de América requiere que los/las futuros/as docentes se apropien de herramientas conceptuales provenientes de la arqueología, la antropología y la etnohistoria a fin de reconocer los debates sostenidos en torno a un conocimiento ambiguo y siempre renovado, que contrapone interpretaciones acerca del poblamiento de América y las modalidades de circulación y vinculación de los grupos



humanos con el entorno. En este punto, el enfoque comparativo con las formaciones sociales de Asia y Europa antigua permite una operación que abre perspectivas para pensar modelos diferentes de complejización de las sociedades arcaicas. La pluralidad de los mismos lleva a considerar periodizaciones diversas y distinguir modos alternativos de reproducción sociocultural. No obstante, en función de orientar la selección de problemas, cabe otorgarle mayor densidad analítica al abordaje de dos grandes áreas culturales: Mesoamérica y Andes Centrales, en tanto compusieron singulares formas de construcciones socioespaciales que generaron matrices culturales fuertes y sostenidas en el tiempo.

Con el propósito de profundizar en torno al quiebre y disrupción que provocó la invasión europea sobre las poblaciones autóctonas americanas, se plantea explorar los sentidos múltiples, los significados y las representaciones que la conquista provocó entre quienes la protagonizaron. Si bien se integra para estas problemáticas el recorrido paralelo desarrollado en el espacio de Historia de Europa II, es de considerable importancia desplazar las miradas unidireccionales, o exclusivamente locales, regionales o metropolitanas. Esto lleva a visibilizar el juego recíproco en la construcción de nuevos órdenes, que si bien supuso la extensión de sistemas de dominio y control occidental, estos estuvieron condicionados por las formas de vinculación que los autóctonos idearon en el marco de estrategias de resistencia y adaptación. Este abordaje reconoce una filiación directa con los estudios etnohistóricos e históricos que recuperan las experiencias y acciones de los vencidos para comprender los procesos de mestizaje y etnogénesis. Como línea de trabajo, aporta un enfoque relevante en la formación de los/las futuros/as profesores/as dado que posibilita tender un puente con nuestras sociedades actuales y comprender la interculturalidad desde una perspectiva genealógica.

Por otra parte, la construcción de una sociedad colonial comportó formas de lo político y de ejercicio de la autoridad que si bien se acoplaban al modelo de la monarquía católica, cobró en América su propia originalidad. La reformulación de este orden por la monarquía borbónica en el siglo XVIII introdujo una nueva racionalidad de gobierno



que desembocó en una modernización inicial, conjugando fuertes cambios en cuanto a concepciones y prácticas relativas al vínculo entre el Estado y la sociedad. Posteriormente la crisis absolutista será interpretada con las herramientas que las prácticas borbónicas forjaron: unidad del poder versus dispersión, centralismo, legalidad moderna, entre otros conceptos.

Finalmente, se trata de una instancia de formación disciplinar que si bien es clave en cuanto a la comprensión de los procesos de universalización y modernización occidental, le otorga a dichos procesos la singularidad y originalidad que deriva del carácter colonial y mestizo de las sociedades americanas.

### **Ejes de contenido (descriptores)**

*El poblamiento del continente americano: entre la transición neolítica y la formación de sociedades complejas*

Métodos, fuentes y debates en torno a la producción de conocimiento sobre la América antigua. Las hipótesis sobre el poblamiento americano. La diversidad y heterogeneidad social en sus diversas escalas: geográfica, cultural y lingüística. Las primeras sociedades urbanas: modalidades diversas de organización socioespacial. Sistemas socioculturales y modelos de dominio: jefaturas, “estados” regionales e “imperios”. Trayectorias singulares y matrices culturales de las sociedades andinas y mesoamericanas.

*La invasión europea y la invención de América*

La reformulación de las fronteras europeas en el siglo XV: la expansión atlántica. Confrontación entre tradiciones culturales: las condiciones de la conquista de América y la transición colonial. Estrategias de supervivencia y reproducción de las sociedades autóctonas: resistencia, alianzas y adaptación. Los actores de la conquista: representaciones, disputas y conflictos entre los conquistadores, la monarquía, la Iglesia y las sociedades indígenas. Debates y construcciones ideológicas respecto de la legitimidad de la conquista: la evangelización y las prácticas de uniformización cultural. La encomienda como institución política y económica central del período. Las



transformaciones de las relaciones de género en el proceso de conquista. La configuración de diversos modelos de ocupación territorial: los casos hispano, portugués e inglés.

*La afirmación del dominio colonial y la configuración del mundo atlántico: la singularidad de las sociedades americanas*

La monarquía católica en América: el sistema político administrativo y la concepción del orden. Instituciones y formas de jurisdiccionalización: las elites locales, la administración y la corona. Las modalidades del ejercicio de la autoridad en una sociedad de Antiguo Régimen.

La estructuración de un espacio económico excedentario: renta de la tierra, trabajo minero y circulación mercantil. Las formas del trabajo indígena y la esclavitud negra. Los circuitos del comercio regional y el sistema comercial atlántico. Sistemas de recaudación y relaciones de poder: comercio “ilegal”, “corrupción” y clientelismo.

La sociedad hispanoamericana: la condición jurídica de las sociedades indígenas. Adaptación y reformulación de las identidades étnicas. Mecanismos de participación e inserción indígena en el mundo hispanocriollo. Religión y colonización del imaginario indígena. Género y etnia: sexualidad y transgresión. La cuestión del honor y la ilegitimidad.

La versión portuguesa del dominio colonial: modos de ocupación y extracción de recursos. Ciclos económicos y configuración regional de las relaciones de dominio. Indígenas y esclavitud negra en la estructuración del espacio económico.

La colonización norteamericana: pluralismo religioso y política en los orígenes del proceso. Crecimiento y autonomía de las colonias. Elite colonial y burocracia.

*La reformulación del vínculo colonial: una nueva racionalidad política en el siglo de las luces. Reformas y resistencias.*

El cambio de paradigma de gobierno: la modernidad absolutista borbónica. Las reformas en América. Reformulación territorial y jurisdiccional. El nuevo ordenamiento



militar y el papel de las milicias. La administración burocrática y el vínculo con las elites locales. Las claves de un mercantilismo renovado: haciendas, plantaciones y minería. El trabajo indígena: ajustes y renovación de viejas formas de control. Los alcances del crecimiento económico.

Las respuestas de las sociedades indígenas: revueltas y rebeliones. De las alianzas interétnicas a la reivindicación de la tradición prehispánica. Utopías y milenarismos. Las prácticas de la guerra y la articulación regional de la Gran Rebelión. Límites de las movilizaciones.

### **Orientaciones metodológicas**

Se propone pensar en una historia americana que contemple las múltiples formas en que se han desplegado sus sociedades, las rupturas y continuidades (no exentas de conflictos) en su devenir, los intercambios, tensiones y dominación entre los pueblos, el ámbito de la vida cotidiana, los desarrollos tecnológicos, las formas de registrar y recordar el pasado, etc. En esa línea interpretativa, es de considerar que existen dimensiones sociales que pueden ser reconocidas como *hechos sociales totales* y eso les otorga un potencial explicativo para el desarrollo de los temas propuestos.

Este recorrido no es posible sin integrar los aportes provenientes de la antropología, que contribuyen a reformular una historia cultural fuertemente articulada con la historia social y política.

El trabajo con fuentes primarias, imágenes y videos proporciona un acercamiento significativo a los temas desarrollados, ayudando a problematizar y decantar aquellos conceptos fundamentales que constituyen un bagaje fundamental para la enseñanza del período. Desde hace algunos años, se dispone de recursos audiovisuales digitales que proporcionan una singular y provechosa forma de aproximación a las sociedades del pasado americano: paseos virtuales por museos y sitios arqueológicos, reconstrucción de escenas de batallas o cambios en las fronteras, interpretación de las diversas formas de registro no alfabético (códices, quipus, telares, cerámica, etc.) entre otros, dan cuenta de la utilidad de las TIC herramientas de indagación a la hora de conocer procesos históricos antiguos.



### **Bibliografía sugerida**

- Bernand, C. y Gruzinski, S. (1996). *Historia del Nuevo mundo. Del descubrimiento a la conquista. La experiencia europea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bethell, L. - ed.- (1990). *Historia de América Latina. Vol. 1-2-3*. Barcelona: Cambridge University Press, Crítica.
- Brading, D. (1991) *Orbe Indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillero Calvo, A. (2003). *Historia General de América Latina. Consolidación del Orden Colonial*. Tomo III, 2. . Madrid: Trotta.
- Conrad, G., Demarest, A. (1988). *Religión e imperio. Dinámica del expansionismo azteca e inca*. Barcelona: Alianza.
- Garavaglia, J. C. y Marchena, J. (2005). *América Latina de los orígenes a la independencia*. Volumen I y II. Barcelona: Crítica.
- Guimerá, A. (1996). *El reformismo borbónico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mandrini, R. (2013). *América Aborígen. De los primeros pobladores a la invasión europea*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Matos Moctezuma, E. (2006) *Tenochtitlan*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Millones, L. (1987). *Historia y poder en los Andes*. Madrid: Alianza.
- Padgen, A. (1997). *Señores de todo el mundo. Ideologías del imperio en España, Inglaterra y Francia (en los siglos XVI, XVII y XVIII)*. Barcelona: Península.
- Pease, F. y Moya Pons, F. (2000). *Historia General de América Latina II. El primer contacto y la formación de nuevas sociedades*. Madrid: Trotta.
- Pérez Cantó, M. (1995). *De colonias a República. Los orígenes de los Estados Unidos de América*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pérez Herrero, P. (2002). *La América colonial (1492-1763). Política y sociedad*. Madrid: Síntesis.
- Rostowroski, M. (1999). *Historia del Tahuantinsuyu*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Sanchez Albornoz, C. (Comp.). (1985). *Población y mano de obra en América Latina*.

Madrid: Alianza América.

Serilnikov, S. (2010) *Revolución en los Andes. La era de Tupac Amaru*. Buenos Aires:

Sudamericana.

Stern, S. (1986). *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española*.

Madrid: Alianza América.

Stern, S. (1999). *La historia secreta del género. Mujeres, hombres y poder en México en las postrimerías del período colonial*. México: Fondo de Cultura Económica.

Twinam, A. (2009). *Vidas públicas, secretos privados. Género, honor, sexualidad e ilegitimidad en la Hispanoamérica colonial*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### **Historia Argentina I**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

### **Finalidades formativas**

Abordar la Historia Argentina desde el período Virreinal hasta los inicios de la década de 1860 inaugura un espacio de conocimiento y reflexión historiográfica que conduce a los/las estudiantes a desmontar un conjunto de afirmaciones del sentido común acerca de los orígenes de la Nación, los héroes y una serie de postulados vinculados al “atraso”, “la anarquía” o “el desorden” que habrían caracterizado gran parte del siglo



XIX. Es la propia historia la que interpela a los/las estudiantes en sus subjetividades desde las perspectivas que pone al alcance el/la docente y las/los lleva a forjar un trayecto propio, fundamental para la futura práctica y para pensar el contexto como sujetos de una historia que enseñan pero que también hacen.

En función de propiciar que los/las estudiantes conozcan en profundidad la Historia Argentina y los debates historiográficos vigentes se fundamentan a continuación cada uno de los ejes propuestos.

Desde una perspectiva renovada se abreva en los renacidos estudios de la historia política que señalan al período de la independencia no como la culminación de un proceso, o al revés, como el nacimiento de algo nuevo: más bien se trata de orientar la indagación de problemáticas múltiples que se abren en diversas dimensiones en torno a la construcción del orden, sobre el que es preciso acordar las bases en un contexto de incertidumbre y crisis de las legitimidades políticas tradicionales.

Estas consideraciones previas suponen una periodización que contemple aquellos cambios que perfila la nueva racionalidad borbónica en su dimensión moderna proporcionando un renovado bagaje conceptual en torno al gobierno y el crecimiento económico. La dinámica reformista lleva a considerar sus límites, que fueron visiblemente expuestos a partir de la crisis de la Monarquía Hispánica -encuadrada en el proceso de derrumbe de los absolutismos europeos- produciendo un quiebre radical en las colonias americanas, que repercutió singularmente en el virreinato del Río de la Plata. La ruptura de la legitimidad monárquica inauguró un campo de deliberación y competencia en torno a los fundamentos de la autoridad, el gobierno, la unidad territorial y el sujeto de la soberanía que implicó confrontaciones múltiples –en una escala local, regional y atlántica- de las cuales la guerra por la independencia fue la más importante. En este punto cobra relevancia la participación de las clases populares, que asumirán a partir de este período un protagonismo peculiar en la configuración del orden político y social.

Por otro lado, se busca atender los diversos clivajes que supone la construcción de un nuevo orden: el aspecto territorial, que se manifiesta en la emergencia de los estados



provinciales, encuadrada en lógicas sociales preexistentes y diferenciadas que son valorizadas desde tendencias confederales en oposición a las pretensiones centralistas de la antigua capital virreinal; el aspecto jurídico político, que pone en juego un nuevo tipo de legalidad, sustentada en la legitimidad republicana, en oposición a la monárquica y traducida en el establecimiento de constituciones que institucionalizan el nuevo orden, y, finalmente el aspecto económico, que consolida la gran propiedad y la expansión en función de los intereses primario exportadores. Este último clivaje articulado con el primero –territorio- remite también a la cuestión indígena, en cuanto las poblaciones étnicas de la Patagonia, la Pampa y el Chaco, reconfiguraron sus estrategias de resistencia y negociación, condicionando la expansión territorial.

Dicho orden busca legitimarse, por un lado, a través de los modos de representación que adquiere el sufragio universal: de la competencia internotabiliar en el período rivadaviano a la unanimidad del modelo rosista, y, por otro, desde la contienda guerrera, que supone estrategias de pacto y negociación permanente en función de erigir una conducción dominante en un territorio relativamente unificado, limitando las tendencias centrípetas. Ambos tipos de representación no pueden pensarse sin considerar el rol de las clases populares, que buscaron articular la defensa de derechos tradicionales y adquiridos con los intereses de aquellas facciones de la elite que incluyeran de algún modo sus aspiraciones. En este sentido, se explora el significado del fenómeno del caudillismo, más allá de las interpretaciones que lo simplifican al entenderlo como sinónimo de tradicionalismo y barrera en la construcción republicana. Al contrario, se propone un examen más atento, que considere las variantes que tuvieron la construcción de la autoridad, la ley y el consenso en el proceso de configuración de nuevos modos de subordinación social.

Además de las dimensiones señaladas, se propone abordar la conformación de un nudo problemático en el marco de la construcción estatal: el lugar de la educación y el debate en torno a ella. Su definición como campo autónomo tiene que ver con la configuración del espacio público y los alcances de prácticas políticas renovadas. Sin dudas los



discursos en torno a la educación popular, o una pedagogía societaria sedimentan un terreno fértil, especialmente cultivado a partir del proyecto sarmientino.

En función de cerrar una periodización se vuelve particularmente relevante explorar las variantes que generó el agotamiento del modelo rosista. La reorganización política sobre las bases de la unidad por un lado, y de la autonomía por otro, puso en juego formas de participación y acción política diversificadas, signadas por una novedad trascendente: la constitución nacional. En ese punto se busca comprender las contradicciones de ambos modelos, de cuya confrontación emergieron dinámicas de control y construcción de autoridad que recopilaban viejas prácticas en un molde acorde a la triunfante racionalidad liberal.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *El orden colonial a fines del siglo XVIII (1776-1806/1808)*

Las reformas borbónicas y la redefinición del Imperio español en el marco de una nueva racionalidad gubernamental. Sus impactos en los planos económico y social. La creación del Virreinato del Río de la Plata y la reestructuración político-administrativa. Cultura, representaciones e ideas en el Río de la Plata durante el período tardo-colonial. El lugar de la educación en el pensamiento ilustrado.

#### *La ruptura del orden colonial: revolución, guerras de independencia y búsqueda de un nuevo orden político*

La crisis de la Monarquía Hispánica. La Invasiones Inglesas: militarización de la sociedad porteña. La mutación ideológica. La formación de la Primera Junta: las alternativas al viejo orden. La búsqueda de la legitimidad revolucionaria: la guerra y el surgimiento del espacio público.

Soberanía y representación política: la debilidad y provisionalidad de los gobiernos centrales. Las alternativas regionales a la revolución: el movimiento artiguista. El Congreso de Tucumán y la constitución: el fracaso del proyecto centralista y la formación de los estados provinciales.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

La desestructuración del orden colonial: consecuencias económicas y sociales de la revolución y de las guerras de independencia. El comercio libre y la redefinición de los circuitos mercantiles.

*La disolución del poder central: la emergencia de los Estados Provinciales*

La emergencia de los estados provinciales: las bases del nuevo orden. Buenos Aires y el modelo de modernización rivadaviano. La cuestión del caudillismo

Los renovados intentos de unificación Nacional: el Congreso Nacional Constituyente y la Constitución del 26. Los debates en torno al federalismo, confederacionalismo y unitarismo. La guerra con Brasil y el rápido agotamiento del modelo nacional. Los conflictos interprovinciales.

Las economías regionales y los nuevos mercados. Las finanzas públicas en los Estados provinciales.

Viejas y nuevas representaciones sobre el orden social, político y económico. Discursos ilustrados, republicanos y liberales.

*Ascenso, consolidación y crisis del régimen rosista*

Conflictos y enfrentamientos políticos: la Liga Unitaria y el Pacto Federal de 1831. La hegemonía de Rosas: las facultades extraordinarias y la suma del poder público. Características del régimen de unanimidad. La construcción del consenso y los alcances de la coacción: Buenos Aires y las provincias. Los conflictos internacionales

La cuestión económica: la expansión ganadera. Proteccionismo y librecambio: las aduanas y la libre navegación de los ríos.

Luchas políticas y conflictos sociales: plebe, gauchos, montoneras e indios entre la revolución y la confederación rosista. Los indios del espacio pampeano, patagónico y chaqueño. Indios amigos, indios aliados e indios enemigos, “bárbaros” y “ladrones”.

La oposición política: la generación del 37 y el debate intelectual. La búsqueda de un nuevo orden. La educación como objeto del discurso: el proyecto pedagógico de la



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Generación del 37 y la “Educación Popular”. Posiciones en debate: Sarmiento, Alberdi y Estrada.

*Entre el orden constitucional y la organización nacional*

De la caída de Rosas a la Confederación Argentina. Los nuevos acuerdos y la constitución de 1853. El problema de Buenos Aires.

Los comienzos de un nuevo modelo de acumulación.

Las transformaciones de la vida social: inmigración y nuevos canales de participación.

Los proyectos de Nación: el pensamiento político de Sarmiento y Alberdi.

**Orientaciones metodológicas**

El tratamiento de procesos históricos se abordará en sus distintos ritmos de cambio, articulando los tiempos del acontecimiento con los de mediana y larga duración. Por otro lado, en función de ampliar el horizonte de análisis se propone incorporar la dimensión comparativa del proceso histórico, con especial énfasis en las escalas atlántica e hispanoamericana. Cabe tener en cuenta que esta unidad curricular, en el segundo año de la carrera, inaugura el trayecto de la historia moderna por lo que es necesario introducir algunos procesos básicos de la historia americana, que se profundizarán recién en tercer año.

El abordaje metodológico de la bibliografía es un aspecto relevante que tiene por objeto que los/las estudiantes aprendan a detectar los diferentes recortes de problemas de investigación, registros de análisis, hipótesis, tratamiento de las fuentes y estructuras narrativas utilizadas por los autores de las principales corrientes historiográficas. En este punto es importante reconocer los principales debates con el fin de desarrollar la reflexión crítica de los/las estudiantes.

Por otro lado, la escritura y la exposición oral se conforman como habilidades que los/las futuros/as profesores/as tienen que desarrollar, integrando en este plano los medios audiovisuales y los recursos que provienen las TIC, teniendo en cuenta la familiaridad de estos recursos en el mundo juvenil.



### **Bibliografía sugerida**

- Chiaramonte, J. C. (1997). *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Tomo 1 de la colección Biblioteca del Pensamiento Argentino. Buenos Aires: Ariel.
- Di Meglio, G. (2007). *¡Mueran los salvajes unitarios! La Mazorca y la política en tiempos de Rosas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Di Stefano, R. (2004). *El púlpito y la plaza. Clero, sociedad y política de la monarquía católica a la república rosista*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fradkin, R. (2006). *La historia de una montonera. Bandolerismo y caudillismo en Buenos Aires, 1826*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frega, A. (2007). *Pueblos y soberanía en la revolución artiguista. La región de Santo Domingo Soriano desde fines de la colonia a la ocupación francesa*. Montevideo: Ediciones Banda Oriental.
- Gelman, J. (2009). *Rosas bajo fuego. Los franceses, Lavalle y la rebelión de los estancieros*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Goldman, N. (1992). *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Goldman, N. y Salvatore R. (1988). *Caudillismos rioplatenses. Nuevas miradas a un viejo problema*. Buenos Aires: Eudeba.
- González Bernaldo, P. (2001). *Civilidad y política en los orígenes de la Nación Argentina. Las sociabilidades en Buenos Aires, 1829-1862*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Halperín Donghi, T. (1979). *Revolución y guerra. Formación de una elite dirigente en la Argentina criolla*. México: Siglo XXI.
- Halperín Donghi, T. (1980) *Proyecto y construcción de una nación*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Mata de López, S. (2008). *Los gauchos de Güemes. Guerras de independencia y conflicto social*. Buenos Aires: Sudamericana.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Sábato H. (2012). *Historia de la Argentina, 1852-1890*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ternavasio, M. (2007). *Gobernar la Revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata, 1810-1816*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ternavasio, M. (2009). *Historia de la Argentina. (1806-1852)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

### **Historia de Europa II**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	5	3,33
<b>Horas totales anuales</b>	160	106,67

### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular propone abordar dos períodos. El primero, que transcurre desde la caída del Imperio Romano de Occidente hasta la crisis que tiene lugar en el siglo XIV que convencionalmente se conoce como Edad Media, considerada por los intelectuales renacentistas y más aún por los iluministas del siglo XVIII como un período “oscuro”, plagado de supersticiones, en contraposición a la “razón” que se iría imponiendo junto con el orden burgués.

El segundo, el siglo XIV al XVIII, la Edad Moderna enmarcado por acontecimientos como la caída de Constantinopla y el “descubrimiento” de América hasta la Revolución Francesa y la Revolución Industrial.





Esta periodización responde a una convención de orden didáctico, que no da cuenta de las diferentes y superpuestas temporalidades que otorgan riqueza y complejidad a la comprensión de un plazo tan prolongado como el que nos ocupa.

El recorte espacial –la Europa Occidental– no hace que se pierda de vista que en este mismo periodo, otras civilizaciones e Imperios adquirirían un poder y un desarrollo cultural que equiparaban o superaban al de Europa Occidental: el Imperio Musulmán, el Imperio Bizantino, Oriente Lejano, las Civilizaciones Americanas. En este sentido, resulta pertinente recuperar los aportes y las influencias que las relaciones con esos mundos –más frecuentes de lo que en algún momento la historiografía propuso– aportaron a la perspectiva de quienes se aventuraban a esos contactos.

Resulta necesario asignar el nombre de “Historia de Europa” a esta unidad curricular y a sus correlativas en tanto el recorte espacial se ha realizado teniendo en cuenta los elementos que le dan cohesión cultural, aunque tomando en consideración sus especificidades regionales.

El encuentro entre cristianismo –en construcción– y las religiones paganas hizo que el primero se fuera configurando como un elemento de cohesión que absorbió costumbres y tradiciones. Este fenómeno fue dando lugar a diferentes versiones de una misma religión cuya unificación se consolidó a través de la construcción de un dogma, y se institucionalizó a través de mecanismos coercitivos en unos casos y consensuados en otros.

Lo romano, latino, considerado “civilizado” en oposición a lo germánico entendido como “bárbaro” debería ser un eje articulador de esta primera parte de la unidad curricular. El romanticismo del siglo XIX rescató lo germánico, y sostuvo que la latinidad lo fue “degradando”. Desde los primeros siglos de la edad media, las diferentes regiones estuvieron signadas por la existencia de un estamento dirigente mixto, con composición distinta según las áreas, que dieron lugar a continuidades y rupturas con el pasado romano.

La diseminación del poder público, el pasaje del impuesto a la renta, los vínculos feudo-vasalláticos, las relaciones de parentesco, la conformación de un estamento señorial que



ejerce un poder de naturaleza diferenciada en cada momento y en cada región, la paulatina desaparición de la esclavitud, la caída en servidumbre del campesinado, la pervivencia de las comunidades de aldea, la guerra como un modo de apropiarse de la tierra y de los hombres, y como actividad que intenta ser regulada, controlada y legitimada por la Iglesia a través de la noción de “Guerra Santa” que justifica la eliminación del “otro” (musulmán, judío, hereje), el movimiento llamado de “reconquista” en la península ibérica, las Cruzadas entendidas en su dimensión política, económica, religiosa, cultural, así como el posterior accionar de los europeos en el continente americano deben ser estudiados en esta clave.

En otro sentido, el proceso de ruralización que tuvo lugar durante la Alta Edad Media, comienza a revertirse a partir del siglo IX. Pensar la emergencia de un espacio urbano, diferenciado pero a la vez inmerso en el mundo feudal es otro de los ejes de esta unidad curricular. El mercado, el intercambio, la producción de artículos suntuarios, las universidades, son consecuencia de la emergencia de las ciudades que se configuran como espacios controlados por quienes detentaban el poder político dentro de las mismas. Esos agentes –mercaderes, banqueros, artesanos– buscan pertenecer a la sociedad feudal y en esa búsqueda establecen relaciones de alianza y competencia con la nobleza que hasta entonces, había tenido un carácter predominantemente rural y guerrero.

El período que se conoce como Edad Moderna se ha abordado como una etapa de transición de las formas de dominación y de los sistemas productivos típicamente feudales hacia las formas capitalistas. No caben dudas acerca de que, lo que se conoce como “primera modernidad” y “modernidad clásica”, antecede las configuraciones, estructuras, ideas, ideologías y formas institucionales propias del capitalismo avanzado. Sin embargo, no se podría afirmar que estos tres siglos fueran antecedentes necesarios. La asignación del carácter transicional a un arco temporal con la densidad histórica que conllevan estos siglos, impide conocer los caracteres específicos y singulares de esta sociedad y, menos aún, a la de sus comunidades y microcosmos. Caracterizar este



período exclusivamente en términos de *transición* conlleva una concepción teleológica y genetista de la historia.

Sin embargo, la producción de la historiografía a la que dio lugar esta tradición, permite conocer tanto los modos de producir y comerciar, como también los aportes del materialismo histórico en esta área. Los cambios que tienen lugar en las modalidades de la apropiación de la renta, de tenencia de la tierra, en las relaciones sociales, en el ejercicio de la actividad comercial, en el surgimiento de la actividad proto-industrial, deberían ser estudiados teniendo en cuenta estos aportes.

Por otra parte, las configuraciones políticas que se van construyendo, han sido caracterizadas de distinto modo: estados absolutistas o monarquías compuestas, corporativas y confesionales son conceptos a tener en cuenta a partir de las propuestas de diferentes autores.

En el plano religioso, la ruptura a que dieron lugar las reformas protestantes (luterana; calvinista, puritana, presbiteriana) implicó que aquel “universo cristiano” medieval se fragmentara. Las consecuencias políticas, sociales y culturales de esta ruptura deberían ser otro de los abordajes a seguir. Asimismo, el proceso de *confesionalización* que afecta también al catolicismo y que se materializa en las medidas tomadas en el Concilio de Trento.

Durante este amplio marco temporal, el ejercicio del poder en todas sus modalidades fue resistido de maneras diversas. Conflictos rurales y urbanos durante la edad media y moderna, movimientos heréticos, revueltas protagonizadas por sectores nobiliarios contra el poder monárquico deben ser trabajados con el fin de desterrar la idea de “pasividad” asignada por alguna historiografía, especialmente al campesinado.

En esta clave se pueden entender las revoluciones inglesas, la guerra de los treinta años, la fronda en Francia, los conflictos que tienen lugar en los territorios que son jurisdicción de la monarquía hispánica, así como también la expansión atlántica, por citar algunos ejemplos.

Intentar recuperar la cotidianeidad de quienes fueron los protagonistas de épocas tan remotas permite realizar un acercamiento empático hacia algunos aspectos de su vida



cotidiana. El conocimiento de las expresiones artísticas entendidas en su contexto como un modo de comunicación y legitimación de un orden social y político, los descubrimientos científicos y quienes los llevaron adelante a sabiendas de estar cuestionando ese orden son otros de los modos en los que se puede realizar este acercamiento.

Para terminar, parece necesario realizar este recorrido destacando el carácter provisional y fragmentario del conocimiento histórico que nunca es lineal, cuyo abordaje es posible desde múltiples perspectivas y teniendo en cuenta los aportes de disciplinas como la antropología, la sociología, economía y las ciencias políticas, entre otras, cuya construcción requiere el trabajo crítico de las fuentes documentales, arqueológicas, literarias o artísticas.

### **Ejes Contenidos (descriptores)**

#### *El problema historiográfico*

El concepto “feudalismo” desde la perspectiva marxista y desde las posturas positivistas. La “servidumbre” como concepto para comprender la situación del campesinado medieval. El mito de la Edad Media o la edad media vista y pensada por ilustrados y románticos.

#### *La crisis del mundo antiguo y cambios en las relaciones sociales en Occidente*

Problemas de transición y periodización. Los reinos romano-germánicos. Los francos en la Galia. La llegada de los musulmanes a la península ibérica. Los comienzos de la “reconquista” y la cristianización. La persistencia del Imperio Romano de Oriente.

#### *Papado, Imperio y Reinos: alianzas y conflictos*

El “retorno” de la idea imperial con Carlomagno. La misión imperial: de la salvación al bien común. Conflictos entre la soberanía del rey y la jurisdicción del emperador. La Querrela de las Investiduras. La creación de un *Universo Cristiano*: las Cruzadas. El Imperio medieval de Occidente.



### *Conformación del sistema feudal (siglos XI a XIII)*

La fragmentación del espacio político en los estados sucesores. El señorío banal. Poderes locales: aristocracias laicas y eclesiásticas. El vínculo feudo-vasallático y las relaciones de parentesco. Indivisión de lo público y lo privado. La formación de un paradigma eclesial de la violencia intelectual en el occidente latino en los siglos XI y XII. El clero regular y secular: la ideología de los tres órdenes. Las formas de la cultura popular. Herejías, brujerías, la sexualidad y el control social.

### *Articulación del sistema urbano mercantil en el sistema feudal*

Los movimientos comunales. La autonomía política ciudadana. Las libertades urbanas. El debate historiográfico en torno al rol de las ciudades en la sociedad medieval. Las universidades.

### *La crisis del siglo XIV y los conflictos sociales*

Límites técnicos y físicos de la expansión agraria, las variaciones climáticas. La crisis demográfica y social. Luchas nobiliarias en torno a la renta. La reestructuración de las relaciones de dominio. Resistencias, revueltas, rebeliones rurales y urbanas. El surgimiento de nuevas fuerzas sociales en la ciudad. Relaciones campo/ciudad.

### *Resolución regional de la Crisis del siglo XIV*

Transformaciones en las relaciones sociales en el mundo rural: Francia e Inglaterra. La industria textil domiciliaria: condiciones para su surgimiento, límites de su expansión. Crecimiento del capital mercantil europeo y ascenso de la “burguesía”. Nuevos espacios emergentes de la expansión colonial. El rol del capital comercial en la transición al capitalismo: debates historiográficos. El “Renacimiento” y el Humanismo. El mecenazgo.

### *El Estado absolutista*



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Características. Problemas historiográficos en torno a la pertinencia de la categoría “Estado” para las monarquías compuestas, confesionales, corporativas de Antiguo Régimen.

*La ruptura del universo político cristiano*

Confesionalización y reformas protestantes.

*La crisis del siglo XVII*

Debates historiográficos. La acumulación del capital. Conflictos sociales y políticos: la Fronda en Francia y los conflictos en la monarquía hispánica: las revueltas en Nápoles, Cataluña y Portugal. Alternativas al absolutismo: las revoluciones inglesas: la revolución derrotada y la *gloriosa revolución*. El despertar de la ciencia moderna. Arte y poder político: el barroco y el manierismo.

**Orientaciones metodológicas**

Esta unidad curricular se propone abordar las principales discusiones historiográficas que han abordado temas complejos como el paso de una sociedad con estado (el imperio romano) a una sociedad sin estado (como la sociedad feudal) para luego abordar desde diferentes perspectivas el surgimiento de las monarquías inglesa, francesa y española, y su relación con múltiples espacios a partir de la expansión colonial.

De este modo, se vincula con Europa I, ya que es necesario conocer múltiples dimensiones que explican el Imperio Romano para poder comprender su desmembramiento, y con Historia Americana II e Historia de Europa III en la medida en que los cambios que tienen lugar en los diferentes espacios europeos anteceden la expansión atlántica, la revolución francesa y la revolución industrial. Asimismo, la incorporación de los aportes de Problemáticas de Antropología y Sociología, atraviesan muchos de los temas y textos propuestos. Los contenidos de Problemáticas de la Economía y la Ciencia Política, se inscriben en el contexto que brinda esta unidad curricular.



El Seminario de Educación Sexual Integral posibilita el trabajo de los contenidos en forma transversal lo que a su vez podrá fortalecer la perspectiva de género durante este trayecto formativo.

Asimismo, se sugiere tener en cuenta el uso de las nuevas tecnologías como recurso didáctico que permite poner a disposición de los/las estudiantes fuentes escritas digitalizadas, material iconográfico, mapas, proyecciones fílmicas tanto documentales como películas.

### **Bibliografía sugerida**

- Baschet, J. (2009). *La civilización feudal. Europa del año mil a la colonización de América*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bergin, J. (2002). *El siglo XVII*. Historia de Europa Oxford. Barcelona: Crítica.
- Blanning, T.C.W. (2002). *El siglo XVIII*. Historia de Europa Oxford. Barcelona: Crítica.
- Bonnassie, P. (1983). *Vocabulario básico de la Historia Medieval*. Barcelona: Crítica.
- Burke, P. (2005). *La cultura popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza.
- Cameron, E. (2006). *El siglo XVI*. Historia de Europa Oxford. Barcelona: Crítica.
- Campagne, F. (2005). *Feudalismo tardío y revolución. Campesinado y transformaciones agrarias en Francia e Inglaterra (siglos XVI-XVIII)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Cortazar, J.A. y Sesma Muñoz, J.A. (1998). *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa*. Madrid: Alianza-Universidad.
- Elliott, J. H. (1992). *1640: La Monarquía hispánica en crisis*. Barcelona: Crítica.
- Federici S. (2010). *El Calibán y la Bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Floristán, A. (2005). *Historia Moderna Universal*. Barcelona: Ariel.
- Garriga, C. (2004). "Orden jurídico y poder político en el Antiguo Régimen". En *Istor*. Revista de Historia Internacional, Año IV. N° 16.



Grunzinski, S. (2010). *Las cuatro partes del mundo. Historia de una mundialización*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Le Goff, J. (2013). *Hombres y Mujeres de la Edad Media*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Le Goff, J. (1969). *La Civilización del Occidente Medieval*. Barcelona: Juventud.

Schmitt, J.C. (2003). *Diccionario razonado del Occidente medieval*. Madrid: Diccionarios Akal.

Perrot, M. (2009). *Mi historia de las Mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

### **Sujetos de la educación secundaria**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

### **Finalidades formativas**

En esta unidad curricular se retomarán las categorías conceptuales propuestas en Psicología y Educación, para abordar al sujeto de la educación secundaria, profundizando en las problemáticas y desafíos que supone el mismo. Brindar al/ a la futuro/a docente distintas perspectivas sobre la pubertad, las adolescencias, las juventudes y las diferentes formas en las que se presenta la adultez, teniendo en cuenta que las mismas se hallan inscriptas en una realidad compleja y multideterminada.





Conocer cómo se fueron construyendo y cómo operan las condiciones políticas, históricas, económicas, sociales y culturales en los procesos de transmisión educativa, desnaturalizando lo pensado como condición necesaria para la constitución de la subjetividad.

Este enfoque se sustenta con los aportes de la psicología cognitiva, el psicoanálisis, la teoría socio-histórica, la lingüística y la antropología, para comprender al sujeto en sus interacciones dialécticas con el mundo cultural y social.

Esta unidad curricular constituye un espacio que permite analizar las incidencias que tienen en el sujeto las prácticas institucionales. Se espera que los/las futuros/as docentes se apropien de herramientas que permitan trabajar los hechos cotidianos que se viven en las instituciones escolares. En este contexto resulta importante conceptualizar al conflicto como componente constitutivo del encuentro entre la subjetividad y la cultura.

Los diversos lenguajes para la comunicación y la interacción conforman también los contenidos que permiten apreciar de qué manera se construyen los vínculos educativos, con jóvenes, adolescentes y adultos, reconociendo el valor de las experiencias sociales. El grupo y las emociones en el proceso de aprendizaje. Para comprender esto, es necesario que el/la futuro/a docente conozca las diferentes concepciones teóricas que a su vez le permitan interrogarse e interpelar la realidad escolar, reconociendo su carácter intercultural, la diversidad social, cognitiva, de género; a partir de la cual construir relaciones de sentidos con los otros.

La obligatoriedad de la escuela secundaria supone renovados desafíos para las prácticas pedagógicas: la inclusión de nuevas subjetividades y nuevos modos de habitar la escuela.

Los nuevos medios electrónicos, las TIC, forman parte del paisaje en el que se desarrollan diferentes actividades cognitivas y a su vez actúan como instancias de subjetivación y socialización. Por ello, esta unidad curricular da importancia a la interacción con otros sujetos y con los instrumentos mediadores con los que esos vínculos se construyen.



Esta unidad curricular articula con los aportes de otras unidades curriculares: Didácticas Específicas, Talleres de la Práctica Docente, Instituciones Educativas.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Las adolescencias, las juventudes y la adultez como construcción histórica, social y cultural*

El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La pubertad y las adolescencias. El concepto de pubertad como estallido biológico. El concepto de adolescencia como estallido identificador: efectos a nivel del cuerpo, pensamiento y lenguaje, en las dimensiones individual, grupal y social. La sexualidad, aportes desde el Psicoanálisis y de la perspectiva de Género. Constitución subjetiva en la adolescencia y su complejidad. Diferentes factores que la constituyen: sociales, subjetivos, cognitivos, ideológicos. Maduración y desarrollo emocional. El proceso de evolución en el ciclo vital. El lugar de los otros.

Las juventudes, la adultez, sus nuevas configuraciones y los escenarios socio-educativos, perspectivas sociológicas e históricas. Moratoria vital y moratoria social. Los espacios sociales, económicos y educativos que impactan en la configuración de sus identidades.

La perspectiva antropológica, la interculturalidad, la diversidad cultural, sexual, religiosa, social y étnica. Sistemas de relaciones de sentidos, de negociación y de conflicto.

#### *Sujetos y aprendizajes*

Revisión de concepciones de aprendizajes. Diferentes líneas teóricas. Alcances y límites del pensamiento adolescente. Los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje de los sujetos como efecto de su participación en contextos escolares configurados histórica y culturalmente en la educación secundaria y de adultos.

La incidencia de los múltiples lenguajes y expresiones en la configuración de la subjetividad y de la construcción de los aprendizajes.



*Sujetos de la educación secundaria y contexto de práctica*

Problemas psicosociales que afectan la vida de las instituciones. La desigualdad social, la violencia y la anomia.

La problemática de la discapacidad. Las trayectorias educativas integrales, los proyectos de integración. El trabajo interdisciplinario, el trabajo colaborativo con la modalidad Especial.

El capital cultural, social y simbólico. Encuentro de diferentes culturas en el ámbito escolar. Los cambios y las redefiniciones de las culturas escolares. Formatos, contenidos y espacios.

Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela.

Los lazos sociales, lo emocional, lo afectivo. El cuidado del otro. La acción educativa como una relación de alteridad. Las condiciones de posibilidad que puede ofrecer el discurso escolar en la configuración de las subjetividades. La responsabilidad y hospitalidad.

Deconstrucción del fracaso escolar masivo: de la hipótesis del “déficit” a la comprensión entre sujeto y escuela. Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo, de la subjetividad a la subjetivación, de lo instituido a lo instituyente.

Los desafíos que plantean la enseñanza de las disciplinas y las TIC ante la adquisición de los conocimientos en el aula.

**Orientaciones metodológicas**

Se sugiere trabajar con diferentes materiales curriculares, en sus diversos soportes y modalidades para analizar los distintos enfoques teóricos.

Buscar investigaciones, información psicológica que permitan focalizar la mirada en el campo de la historia sobre los procesos educativos.



Habilitar espacios de producción escrita que posibiliten el ejercicio de transmisión de ideas, pensamientos y conceptos que puedan ser interpretados dentro del discurso pedagógico.

Lectura y análisis de textos académicos y de narrativas escolares, rescatando historias que inscriban diferentes figuras de adolescencias y juventudes, de acuerdo a contextos socio-históricos singulares.

El análisis de producciones culturales destinadas y/o elaboradas por los/as adolescentes, jóvenes y adultos.

### **Bibliografía sugerida**

- Aguilar, M. y Bize, R. (2011) *Pedagogía de la intencionalidad. Educando para una conciencia activa*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bleichmar, S. (2000). *Dolor País*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dolto, D. (2004). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2004). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1905). (1995). “Las metamorfosis de la pubertad”. En *Tres ensayos de la teoría sexual*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la Sexualidad*. Vol. 2 El uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kiel, L. (2005). *De límites a limitados*. Colección Materiales para la capacitación 2005. Escuela de Capacitación CEPA Centro de pedagogías de Anticipación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Educación Especial: una modalidad del sistema educativo argentino*. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumo y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Morgade, G. y otros. (2008). *Cuerpos y sexualidad en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Obiols, G. y Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (Comp.). (2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tiramonti, G (2008). (comp). *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Toledo Hermosillo, M. y otros. (1998). *El traspatio escolar. Una mirada del aula desde el sujeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Urresti, M. y Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.



## CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

### Práctica Docente II: La Institución Escolar

Formato Curricular: Taller.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### Finalidades formativas

En esta unidad curricular se realiza un acercamiento, reconocimiento y problematización de las instituciones educativas, como organizaciones mediadoras entre la sociedad, los saberes culturales significativos y los estudiantes.

Se comprende a las escuelas como instituciones educativas situadas, donde ocurre y transcurre cotidianamente el enseñar y el aprender, atravesadas y constituidas por conocimientos de índole diversa, entremezclados con historias, ilusiones, proyectos, y dispositivos organizativos.

Se pretende que los/las estudiantes recuperen las categorías aportadas por la unidad curricular *Instituciones Educativas*, en pos de comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural.

En este marco, se trata de que los/las futuros/as profesores/as comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y



comprometida, focalizando la dimensión institucional de la tarea de enseñar.

Se espera que este taller promueva el análisis y la deconstrucción de prácticas institucionales arraigadas en el sentido común pedagógico, haciendo intervenir las nociones de poder, conflicto y género, afianzando el compromiso con la democratización de las instituciones.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *La trama social en que se inscribe la escuela*

La escuela situada: organizaciones e instituciones que conforman el entorno escolar. Experiencias que potencian la función cultural de la escuela. Articulación con organizaciones de la comunidad, sujetos y situaciones que trascienden el ámbito escolar, la ruptura del aislamiento y la apertura a experiencias y oportunidades para el aprendizaje. Las articulaciones con el campo disciplinar.

#### *Observación en clave de análisis de las instituciones escolares*

Dimensiones para analizar, comprender y organizar las instituciones educativas. La gestión institucional y las culturas institucionales. Cultura escolar y realidades socioculturales.

Procesos de Institucionalización: lo Instituido-Instituyente. Tensión, conflicto y movimiento institucional.

Gramática escolar de la escuela secundaria. Escuela y vida cotidiana. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos. Las escuelas como espacios formales de circulación de saberes. Los eventos de las escuelas (actos escolares, olimpiadas, ferias, muestras artísticas, entre otros) y la participación de la historia.

Articulación intra-niveles (ciclos, departamentos, coordinación pedagógica, otros) e inter-niveles (el pasaje entre niveles educativos y la continuidad de aprendizajes de las trayectorias de los estudiantes).

Las modalidades educativas: rural, de jóvenes y adultos, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de la libertad, de educación especial, educación artística,



intercultural bilingüe, entre otras.

#### *Observación y análisis de la convivencia escolar*

La norma y la autoridad pedagógica como instancias estructurantes de la vida democrática institucional. Nuevos encuadres normativos. Análisis de los dispositivos disciplinarios y de los Acuerdos de Convivencia Escolar. Reglamentos.

Estrategias y actividades institucionales y del aula. El lugar de los Consejos de Convivencia Escolar. El Centro de Estudiantes. Las Ruedas de Convivencias. El rol del docente tutor facilitador de la convivencia. El rol del preceptor. Implicación y participación de las familias y los/las estudiantes.

#### *Planificación y desarrollo de proyectos institucionales*

El concepto y la acción de planificar. La planificación como investigación: una hipótesis de trabajo. Un documento escrito y público.

Experiencias de micro enseñanza: realización de intervenciones pedagógicas, inserción como auxiliar del docente en el nivel y contexto a elección, tutorías de estudiantes acompañando al docente, desarrollo de proyectos específicos y aprendizaje-servicio, participación en eventos de la escuela.

Lectura y análisis de materiales y documentación escolar. Los materiales del profesor: planificación, plan anual, proyectos, libro de aula, actas de reuniones, bibliografía utilizada, documentos ministeriales y del/de la estudiante. La carpeta escolar.

#### *Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas institucionales*

Principales procedimientos y herramientas para el abordaje de las prácticas institucionales: observación participante, el registro etnográfico, el diario de clases, entrevistas, análisis de casos, el portafolio, análisis de documentos y de proyectos institucionales, relevando el aporte disciplinar.

Formulación de problemas, elaboración de hipótesis, sustentación y análisis de la información. Documentación pedagógica de experiencias.





### **Orientaciones metodológicas**

Para el análisis de las instituciones educativas, se sugiere utilizar las perspectivas etnográficas y la observación directa de su vida cotidiana, con la intención de superar la visión formalista de las instituciones y aprehender los aspectos micropolíticos que caracterizan la complejidad de las mismas.

Al mismo tiempo, resulta necesario revisar la inscripción de la disciplina (propia de cada profesorado) al interior de la cultura escolar; atendiendo a los rituales, las rutinas, los usos del tiempo, los espacios, los objetos; mandatos y representaciones que la implican.

La utilización y construcción de herramientas tanto para analizar como para intervenir en las dinámicas institucionales, y al mismo tiempo, la concreción de procesos de planificación y desarrollo de experiencias de intervención contextualizadas, cobrarán un lugar destacado en el desarrollo de este taller de práctica.

Así, narrativas de experiencias de micro enseñanza y estudios de casos se enriquecen si, junto a recursos, medios y materiales curriculares de uso frecuente, se incorporan diversos soportes y formatos accesibles desde las TIC, propiciándose el uso y producción de diversos recursos digitales, (documentos, videos, cámaras digitales, portales en la Web, blogs presentaciones audiovisuales, software educativo, de simulación, aulas virtuales, entre otros), para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración.

### **Bibliografía sugerida**

Anderson, G. y Blase, J. (1987). *El contexto micropolítico del trabajo de los maestros*.  
Universidad New México: Mimeo.

Dubet, F. (2003). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* Conferencia inaugural en el *Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE/ UNESCO.

Ferry, G. (2001). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la*



- práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y otros (1992): *Las Instituciones Educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Toquel.
- Itkin, S. (2004). “De la gestión al gobierno de lo escolar”. Entrevista a Graciela Frigerio. En *Revista Novedades Educativas N° 159*.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Krichesky, G. (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Krichesky, M. (2006). *Proyectos de Orientación y Tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en el contexto neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible, In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994*, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.
- Satulovsky, S. & Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Terhart, E. (1987). “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”. En: *Revista de Educación. Nro 284*. Madrid. MEC. (pp. 133 – 158).
- Tizio, H. (Coord.). (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). “Enseñar a reflexionar a los futuros docentes”. En Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.) *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

### **Taller Integrador II**

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes de la carrera, coordinado por la pareja pedagógica del Campo de la Práctica.

El taller se organiza en torno al eje *La institución escolar* procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Didáctica y curriculum
- Historia Americana I
- Práctica docente II: La institución escolar

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres durante el año.



**TERCER AÑO**

**CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

**Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Problemas de la construcción de la ciudadanía en la Argentina**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

**Finalidades formativas**

Esta unidad curricular se piensa como espacio de articulación de aquellas problemáticas vinculadas a la construcción de la ciudadanía en la Argentina, que si bien han sido abordadas en las respectivas áreas disciplinares, abren un campo de interrogación e indagación en torno a debates actuales que evidencian una resignificación de un concepto paradigmático como el de ciudadanía. Las discusiones teóricas al respecto son un aspecto de las disputas, cuestionamientos, conflictos sociales y culturales por habilitar otros sentidos de esta categoría identitaria.

La formación del/de la profesor/a de Educación Secundaria en Historia requiere de un reconocimiento actualizado de dichos debates en cuanto se insertará como educador en un contexto signado por los problemas que derivan directa o indirectamente de aquellas problemáticas. Por lo tanto, se trata de posibilitar una mirada crítica fundada en el



conocimiento específico de los nuevos y conflictivos escenarios que supone la construcción de la ciudadanía. En este sentido, se cuenta con la ventaja que proporciona el trayecto curricular, el cual permite comprender ese escenario como una construcción histórica que conduce a poner en juego también, variables de la historia americana, europea y de Asia y África.

El espacio propuesto aborda a manera de síntesis inicial, recogiendo los saberes transitados, un recorrido histórico por los procesos sociales, culturales y políticos que contribuyeron a la construcción de la ciudadanía en Argentina, desde la coyuntura revolucionaria, a comienzos del siglo XIX, hasta la consolidación de la ciudadanía social a mediados del siglo XX. Este desarrollo histórico rompe con las concepciones según las cuales la consecución de los derechos es sucesiva, lineal y progresiva desde el siglo XIX, sino que se considera que la emergencia y desarrollo de la ciudadanía ha tenido un trayecto sinuoso de dos siglos y, a veces, contradictorio, resultado de conflictos políticos y sociales donde no se cumple el esquema clásico que simplifican los manuales de estudio.

Se dará tratamiento a los problemas derivados de la alternancia de regímenes autoritarios y democráticos en el siglo XX, que pusieron en juego y reconfiguraron los supuestos de la construcción ciudadana en el marco de profundas confrontaciones y violación de los derechos. Su reconstrucción a fines de siglo, que excede el campo del Derecho Político y el correspondiente Derecho Constitucional, visibiliza un territorio compuesto por múltiples identidades colectivas, que constituyen objetos de estudios renovados y abren interrogantes sobre los significados y pertinencias de la categoría de ciudadano: las identidades étnicas, sexuales, la emergencia de una cultura juvenil, sus transformaciones, y la radicalización política, entre otras cuestiones.

El diálogo con las ciencias sociales –antropología, ciencia política, sociología- ocupa un lugar sustancial en esta propuesta, dado que es el modo de abordar los problemas que hacen a la problemática de la ciudadanía: la producción de identidades en el terreno de las subjetividades -juveniles, sexuales, étnicas-, la construcción de la memoria, la exclusión social de amplios segmentos de población, etc. La consideración de estos



puntos lleva a indagar el estado actual de la relación entre el Estado y la sociedad y la configuración del vínculo ciudadano desde diversas miradas: las prácticas institucionales, los conflictos políticos, las disputas territoriales, los entramados de la delincuencia organizada, etc. En definitiva, esta unidad curricular propicia una síntesis de recorridos que otorga un sentido singular al conocimiento construido en el trayecto específico generando un campo de interrogación sobre problemáticas que se conjugan en la práctica del/de la futuro/a docente.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Dimensión teórica e historiográfica de los conceptos básicos*

Consideración histórica-política de los conceptos de ciudadanía, representación política, soberanía, igualdad, libertad, república, democracia.

Introducción del esquema clásico de constitución de la ciudadanía y sus límites. Las dos vías de formación del ciudadano, la francesa y la anglo-americana.

#### *La ciudadanía moderna entre la Revolución de Mayo y la formación del Estado Nacional*

Ciudadanía, soberanía y representación en la construcción de un orden estatal. El problema de la igualdad y el sufragio universal. La generación del '37 y el dilema de la libertad y la igualdad. La Constitución de 1853, el republicanismo y los derechos civiles y políticos. Estado y cuestión indígena. El debate sobre la inmigración.

#### *Régimen oligárquico, democracia de masas y violación del Estado de derecho*

Debates en torno a la reforma electoral de 1912 y la ciudadanía política.

Inmigración y formación patriótica.

El advenimiento de la democracia política, sus actores.

Mujeres y participación política formal e informal.

Las dictaduras militares y las formas de la violencia desde el Estado. El terrorismo de Estado durante el Proceso de Reorganización Nacional.



*Construcción de la ciudadanía social, el Estado Social y su crisis:*

La cuestión social a principios del siglo XX, derechos sociales y ciudadanía. Los debates de entreguerra, el reformismo radical. La emergencia del Estado de bienestar en la segunda posguerra y su impacto en Argentina durante el peronismo. El debate en torno a la seguridad social y los límites de la universalidad.

Derechos sociales en la Constitución Nacional con sus reformas. Debates en torno al constitucionalismo social. Las ciudadanía en tensión: política y social.

Crisis del estado social y reformas estructurales. Políticas sociales focalizadas.

*Nuevas formas de ciudadanía:*

La ciudadanía en las nuevas formas de participación política: principios identificadorios; tipos de legitimidad y acción; y disputas en un contexto de exclusión.

Los derechos humanos y una concepción de la ciudadanía en clave multicultural: comunidades originarias, migrantes, afrodescendientes.

La ciudadanía desde la perspectiva de género: diferencias de género; diversidad sexual.

El matrimonio igualitario; la ley de identidad de género.

**Orientaciones metodológicas**

La propuesta metodológica para esta unidad curricular es amplia, adoptando en el transcurso y desarrollo de los temas, la dinámica singular que comporta la noción de ciudadanía. El trayecto de este espacio puede pensarse desde una perspectiva teórico-práctica, que contemple el abordaje de materiales más convencionales (textos históricos) combinados con documentales u otros recursos didácticos tales como las denominadas nuevas tecnologías. En todos los casos se recomienda realizar una aproximación historiográfica y una crítica metodológica que profundice los conceptos, supuestos y perspectivas teóricas existentes sobre el desarrollo de la ciudadanía, del análisis político, social y jurídico.



Esta unidad curricular propone además resolver cuestiones de índole práctica, por ejemplo que el estudiantado se constituya en hacedor de los nuevos contenidos que se dictan en la escuela secundaria: construcción de ciudadanía e identidad, construcción de ciudadanía y participación, construcción de ciudadanía y derechos. Estos espacios curriculares obligan a los profesores a relevar problemas asociados a otras ciencias: la psicología, la sociología, la antropología, la ciencia política y el derecho.

### **Bibliografía sugerida**

- Alabart, A.; García, S. y Giner, S. (1994). *Clase, Poder y Ciudadanía*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Cheresky, I. (Comp.). (2006). *Ciudadanía, Sociedad Civil y Participación Política*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chiaramonte, J.C. (1997). *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la Nación Argentina (1800-1846)*. Tomo 1. Colección Biblioteca del Pensamiento Argentino. Buenos Aires: Ariel.
- De Sousa Santos, B. (1997). “Por una concepción multicultural de los derechos humanos”. *Análisis Político* N° 31 May/Ago 1997. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia.
- García, S. y Lukes, S. (Comps.). (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Goldman, N. (Editora). (2008). *Lenguaje y Revolución. Conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Hopenhayn, M. (2001). “Viejas y nuevas formas de la ciudadanía”. *Revista de la CEPAL* N° 73. Santiago de Chile: CEPAL.
- Jelin, E. (2003). “Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales”. En: *Cuadernos del IDES*, N°2. Buenos Aires.





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Kant de Lima, R. (2004). “Direitos Civis e Direitos Humanos”. *Revista Sao Paulo em Perspectiva* N° 18, San Pablo.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1992). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza. Primera parte - Ciudadanía y clase social.
- Mato, D. (Coord.) (2004). *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mouffe, C. (1993). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- Rosanvallon, P. (1999). *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio Universal en Francia*. México: Instituto Mora.



## CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

### Didáctica de la Historia I

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### Finalidades formativas

La enseñanza de la historia, en el marco de las ciencias sociales, conforma un campo complejo e interrelacionado de conocimientos provenientes de la didáctica general por un lado, de las ciencias sociales y de la historia, por el otro; y de las prácticas de la enseñanza.

Esta unidad curricular se presenta como un espacio introductorio, donde se espera que los contenidos planteados sean progresivamente retomados luego, particularmente por Didáctica Específica II y los Talleres de la Práctica Profesional Docente. Pero que establezca también las relaciones de lo abordado en el Campo de la Formación General con la especificidad de la Historia y su enseñanza. Dado este doble carácter, se apoyará en las cuestiones relativas a la historia, en tanto conocimiento enseñado, y a la propia práctica de su enseñanza.

Los interrogantes para qué, qué y cómo enseñar Historia y Ciencias Sociales en el nivel secundario a jóvenes y adultos se constituyen en las preocupaciones centrales de esta unidad curricular. De esta manera, y atendiendo a estas preguntas fundamentales, se



pretende configurar un espacio que les permita a los/las estudiantes apropiarse de los contenidos relacionados con el campo de la enseñanza del conocimiento social e histórico, profundizando en el plano teórico y metodológico de la formación disciplinar y pedagógica desde la perspectiva del que enseña, lo cual implica asumir un conjunto de acciones que obligan a desplegar los conocimientos adquiridos, tomar conciencia de la necesidad de una formación permanente, desafiar a la imaginación y creatividad, buscar y construir propuestas alternativas de enseñanza,

generar recursos y estrategias metodológicas innovadoras, descentrarse para poder pensar en “el otro” y para orientarlo en sus aprendizajes.

Una didáctica de las ciencias sociales y de la historia, requiere como antesala una reflexión profunda sobre la naturaleza del conocimiento histórico y social y sobre su valor epistemológico y teórico. Es necesario que los/las estudiantes conozcan las formas de construcción y apropiación del conocimiento histórico, ya que de esta manera, podrán fundamentar la selección y organización de los contenidos y la utilización de determinadas metodologías. Pero la selección de contenidos requiere además reflexionar sobre la responsabilidad social y el compromiso ético y político que demanda su enseñanza. En este sentido, para qué enseñar historia debe constituirse en un interrogante insoslayable para pensar las intencionalidades éticas, políticas, sociales y valorativas de aquello que se decide enseñar. Los/las estudiantes en formación deben ser conscientes de que la enseñanza implica asumir compromisos que indefectiblemente son públicos, ya sean por omisión o por opción. La enseñanza de la historia nunca es inocente, porque si pretende ser neutral resulta plenamente reproductora del status quo.

Desde esta perspectiva, se convoca a problematizar la enseñanza de la historia en términos de subjetivación y socialización, de formación política y de apropiación cultural, de fronteras y vínculos entre jóvenes y adultos. La enseñanza de la historia no es tanto lo que se ve como lo que se lee, ya que lo que se hace en el aula depende del sentido escolar, que rara vez se trae a la superficie para ser examinado. Aprender a pensar la enseñanza de la historia es parte del ejercicio a realizar. Al poner bajo la lupa la tarea de los/las enseñantes, se observa que su oficio está estrechamente relacionado



con los conocimientos historiográficos. Resulta imprescindible saber historia para poder transmitirla. Sin embargo, no alcanza con el dominio de la disciplina. La mirada pedagógica, cultural y política es también crucial en los modos de definir la tarea del aula.

Al mismo tiempo que se piensa en la enseñanza de la historia, es posible analizar, construir e imaginar iniciativas y modos de tratamiento de los contenidos que repongan sentidos pedagógicos para la tarea del aula, a través de articulaciones entre la reflexión teórica, los abordajes empíricos y las propuestas concretas que recuperen la complejidad de enseñar hoy.

### **Orientaciones metodológicas**

Esta unidad curricular articula con otras de la carrera, mediante la recuperación de supuestos epistemológicos de la historia y de la didáctica, con Introducción al Conocimiento Histórico y Didáctica y Curriculum. También con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional: Práctica Docente III y con el Taller Integrador. Es por ello que los desarrollos teóricos pueden enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica. Es necesario que se prevean trabajos que posibiliten el ejercicio del uso de los marcos conceptuales para la lectura de las mismas. Se propone centrar la tarea en la producción de escritos, donde los/las estudiantes puedan expresar sus concepciones, supuestos, creencias y desde allí construir con el aporte del marco teórico–epistemológico nuevos saberes. Con el objetivo de superar la construcción de conocimientos como un proceso individual, se trabaja con producciones, revisión de los escritos y lecturas entre pares. La producción de una propuesta didáctica se entiende y se realiza como un proceso de construcción de acción–reflexión a lo largo del cursado de esta unidad curricular. Los contenidos desarrollados, se constituyen en soportes de las diversas producciones que realizan las/los estudiantes, a la par que permanentemente, se enfrentarán a sus propios saberes, creencias y representaciones las que serán motivo de reflexión y análisis individual y grupal.

El uso y producción de recursos digitales, vinculados con las actividades propias del



campo curricular, las herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitan la indagación y producción de materiales didácticos, diseño de propuestas de enseñanza, secuencias didácticas e instrumentos de evaluación.

### **Eje de contenidos (descriptores)**

#### *Características del conocimiento histórico y social.*

Conocimiento científico y conocimiento escolar. Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia. La complejidad del objeto polisémico. La didáctica de las ciencias sociales como disciplina/ciencia social. El debate entre la didáctica general y las didácticas especiales: origen de las didácticas, ideas y enfoques. Los aportes de la psicología, del tecnicismo y de la escuela de Frankfurt y su repercusión en el plano de la disciplina y de la didáctica.

#### *El contexto social, el docente y los/las estudiantes: formación y práctica pedagógica.*

Las prácticas educativas como resultado del positivismo, la hermenéutica y la teoría crítica. Las propuestas metodológicas: los métodos de transmisión, los métodos activos, los métodos de descubrimiento, los métodos de construcción del conocimiento: el lugar del objeto de conocimiento, los esquemas de conocimiento desde la perspectiva de cada ciencia en particular, el uso del pensamiento divergente. Los constructos centrales de la enseñanza para la comprensión. El aprendizaje de la historia en el marco de las ciencias sociales.

#### *El problema de la enseñanza del tiempo histórico*

Los sujetos y las concepciones del tiempo histórico. El tiempo histórico: enseñanza y comprensión. Las categorías temporales: criterios de periodización, cronología, duración, cambio, representación. Conceptualización y construcción de la temporalidad histórica. El presente como construcción temporal. El aprendizaje de la historia en jóvenes y adultos.



*La enseñanza de la historia. Objetivos y propósitos en las propuestas de enseñanza*  
Planificación de situaciones áulicas. Claves para seleccionar y secuenciar contenidos: conceptos articuladores, problemáticas, periodizaciones, dimensiones, ejes, núcleos. La interrogación y la explicación en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia. La evaluación: coherencia entre el enfoque didáctico y las propuestas evaluativas. El carácter formativo y continuo del proceso evaluativo: criterios e instrumentos.

### **Bibliografía sugerida**

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.). (2007). *Didáctica de las Ciencias Sociales, aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Benjamin, W. (2007): *Conceptos de Filosofía de la Historia*. La Plata: Terramar.
- Camilloni A. y Levinas M. (1991). *Pensar, descubrir, aprender. Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y Castorina, J. (2010). *La Construcción del conocimiento histórico, enseñanza, narración e identidades*, Buenos Aires: Paidós.
- De Amézola G. (2007). *Esquizohistoria*. Buenos Aires: Zorzal.
- España, A. y Gentiletti, G. (2004), “Nuevas propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales”, en *Novedades Educativas* N° 158, Buenos Aires
- Ferro, M (1993). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González, P. (2014) *Enseñanza de la historia en el nivel secundario en Argentina: herencias, rupturas, invenciones e inercias*. Espacio Pedagógico. PPGDE, vol 21. Passo Fundo.
- González, A. (2000). *Andamiaje para la enseñanza de la Historia*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Contribución a la semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Maestro González, P. (1993) “Epistemología histórica y enseñanza”, en Ruiz Torres: *La historiografía*. Madrid: Marco Polo.
- Sanjurjo, L., Foresi, M., España, A. (2014). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Siede, I. (Coord.) (2010) *Ciencias Sociales en la Escuela, criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Svarzman, J. (2000) *Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Trepat, C., Comes, P. (2000) *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.

## Historia Americana II

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	5	3,33
<b>Horas totales anuales</b>	160	106,67

## Finalidades formativas

Durante los siglos XVIII y XIX América protagonizó profundas transformaciones históricas. El conocimiento específico y actualizado de este campo es un objetivo central respecto de la formación de las/los estudiantes. En esta unidad curricular se propone periodizarlas partiendo de la descomposición del poder monárquico, instancia que abre un campo de indagación que en los últimos tiempos ha sido enriquecido desde perspectivas diversas—principalmente la llamada *Nueva Historia Política*- al proponer



nuevos conceptos y revisar las arraigadas teleologías de la Nación. La construcción de los estados nacionales y el orden republicano no fue un proceso lineal ni unívoco, más bien se piensa desde la concurrencia de formas disímiles de imaginar e instituir un orden social y político en un territorio que aún restaba definir. En este sentido, que los/las estudiantes puedan reconocer su originalidad depende seguramente de integrar en esta trayectoria aquellos procesos y problemas pertinentes abordados en el espacio de Historia de Europa II.

Las revoluciones y las guerras de independencia se entienden como el comienzo de un tortuoso proceso de búsqueda y de experimentación donde se conjugaron representaciones, prácticas y modos de articulación social tradicional con principios nuevos provistos por un ideario moderno y liberal fruto de experiencias históricas peculiares aunque no siempre exitosas como la francesa, la hispánica o la estadounidense. En este escenario confluyen los diversos actores que confrontan, negocian, son desplazados o subordinados. Comprender la variedad de estrategias y articulaciones sociales propicia que las/los estudiantes dejen de lado miradas lineales y cronológicas para poder apropiarse de conceptos que atraviesan el período, necesarios a la hora de enfocar su propia práctica.

La formación de una clase dominante en las diversas unidades políticas, precariamente definidas aún, implicó modos, prácticas y etapas de negociación, inclusión y exclusión respecto de las clases populares y las parcialidades indígenas que gestaron fenómenos peculiares como el caudillismo, no ya entendido como un modo arcaico y tradicional de forjar la autoridad política, sino como un camino original de articulación social que suponía formas de negociación e inclusión –subordinada- de estos sujetos no desprovistas de legalidad. En este marco, el federalismo o el centralismo fueron alternativas de un orden en construcción que suponían culturas políticas divergentes en cuanto a lo concerniente a la soberanía, la participación política y la representación republicana. El análisis de casos específicos abre un panorama enriquecedor a partir de la comparación con el trayecto paralelo desarrollado en otra unidad curricular, Historia





Argentina II, abriendo un camino para que los/las estudiantes construyan herramientas a fin de integrar la Historia del país en una perspectiva americana y latinoamericana.

La resolución en las últimas décadas del siglo XIX de un orden republicano liberal y la conformación de una clase dirigente entendida en términos de oligarquía en casi todas las configuraciones políticas desde México hacia Sudamérica conduce a explorar las variantes respecto a la articulación entre la construcción institucional y jurisdiccional de los nuevos estados y la consolidación del capitalismo a escala global y regional en la centuria decimonónica. En esta perspectiva, la configuración de la sociedad y el modelo político que continuó a la independencia de las trece colonias norteamericanas constituye un núcleo problemático que no se puede desplazar a la hora de examinar las trayectorias históricas de las sociedades americanas tanto en términos comparativos como de condicionamientos y dependencia en el marco del orden capitalista mundial.

La conformación de mercados nacionales se instituyó bajo los parámetros de la demanda capitalista de los países centrales generando modos diversos de inserción en el mercado mundial. Tierra, trabajo, población y tecnología fueron los factores de una ecuación -producción capitalista- que se resolvió en cada región de acuerdo a las trayectorias sociales, políticas e históricas precedentes. Sin dudas cabe visualizar la conformación de una nueva racionalidad de gobierno orientada por parámetros positivistas, que hacen del orden y el progreso las referencias centrales de la modernización y el crecimiento económico. Esto implicó la aparición de nuevos actores sociales y la resolución de pujas distributivas al interior de las clases dominantes que sin dudas profundizaron los términos y mecanismos de la desigualdad social.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *La crisis del orden colonial americano y las revoluciones de independencia*

La crisis del Antiguo Régimen en el mundo ibérico. Tensiones y conflictos en el marco de la construcción de nuevas legitimidades políticas: la soberanía y la representación entre la Monarquía y la República, el centralismo y el confederacionalismo. La guerra como escenario, militarización social y faccionalismo político: debates sobre la



participación de las mujeres en los procesos revolucionarios. La emergencia de un nuevo modelo de acumulación en el marco de la destrucción guerrera.

Ruptura y continuidad en el mundo lusoamericano: el Imperio del Brasil.

El modelo de la constitución y el Estado Federal norteamericano.

### *Hacia la construcción de los estados nacionales*

La construcción de la relación de dominación estatal: las dimensiones físicas, territorial y jurídico política. La nueva legalidad liberal: republicanism y constitucionalismo. El problema de la definición territorial de la Nación.

Nuevas lecturas sobre el caudillismo: como vector de la institucionalización y de la construcción de sistemas republicanos –instrumentalización de la ley y del sufragio-. La movilización de los sectores populares y la formación del espacio público.

La modelación de nuevas subjetividades políticas: de súbdito a ciudadano. La formación de una clase dirigente: de héroe a estadista. La configuración del sujeto colectivo: de comunidades plurales a Nación.

La Nación imaginada: el lugar de la inmigración, el mundo indígena, las plebes urbanas y los habitantes de la campaña.

Liberales y conservadores: las disputas de las elites en torno al espacio cívico, la representación política y el sistema judicial.

### *Los regímenes oligárquicos*

El pacto oligárquico y sus variantes históricas: el poder central y los poderes locales en la configuración de modos diversos de consolidar el Estado.

La hegemonía estadounidense en América: modos de inserción y penetración imperialista.

Mecanismos y prácticas de la dominación oligárquica. El positivismo y la construcción del sentido común.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

El problema de la representación política: movilización política en las ciudades. Resistencias y límites del régimen oligárquico. La ampliación de la ciudadanía y los nuevos partidos políticos.

La movilización social en el mundo rural y urbano: resistencias campesinas y la emergencia del *Movimiento Obrero*. Procesos de sindicalización. Las mujeres en los movimientos rurales campesinos.

El modelo oligárquico en tensión: nacionalismo, indigenismo, latinoamericanismo y antimperialismo.

#### *La conformación del modelo de exportación primaria*

La inserción de América Latina en la economía mundial bajo el modelo primario-exportador: la reconfiguración del mapa económico regional y los límites a las manufacturas domésticas.

Las relaciones sociales propias de un capitalismo periférico y su capacidad de presión sobre el conjunto de la economía. Mercados internos a la medida del comercio internacional: transformaciones en los mercados de tierras, capitales y trabajo y su impacto en la estructura de clases.

#### **Orientaciones metodológicas**

Esta unidad propicia la utilización del método comparativo como procedimiento significativo a fin de profundizar las singularidades y semejanzas en las trayectorias históricas de las sociedades americanas. En el proceso de configuración de unidades políticas independientes es posible visualizar debates, proyectos y confrontaciones que, por un lado, arraigan en tradiciones y recorridos originales y por otro, se inscriben en la lógica que propicia el paradigma del Estados Nación hacia la segunda mitad del siglo XIX en sintonía con la conformación de un orden capitalista a escala mundial.

Los enfoques historiográficos alternativos propician la incorporación de facultades específicas a la hora de discernir los diversos registros de análisis, las matrices teóricas que los sostienen y los aportes que producen.



Sin dudas, partiendo del abordaje de problemas historiográficamente significativos se sugiere la selección de casos particulares que permitan ahondar en la riqueza de los debates –difundidos y propagandizados a través de una rica literatura- y la conformación de perspectivas políticas vinculadas al indigenismo, el nacionalismo, el latinoamericanismo y el antimperialismo, íntimamente vinculadas a movimientos sociales y políticos singulares sobre los que se dispone de una variedad muy interesante de fuentes documentales. La selección de las mismas y el recorte temático constituyen una operación básica en la formación del/de la futuro/a docente. Dicha disponibilidad facilita por un lado, la elaboración de monografías o trabajos de iniciación a la investigación y, por otro, la capacidad de seleccionar en función de la elaboración de material didáctico.

También es viable el aprovechamiento de una producción audiovisual prolífica, rica en variantes y plausible de integrar con el acceso a archivos y bibliotecas virtuales.

### **Bibliografía sugerida**

- Acuña Ortega, V. (Editor). (1993). *Historia General de Centroamérica. Las repúblicas agroexportadoras. Tomo IV*. Madrid: Siruela.
- Aguilar, J.A. y Rojas, R. (2002). *El republicanismo en Hispanoamérica. Ensayos de historia intelectual y política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Anino, A. (1995). *Historia de las elecciones en Iberoamérica. Siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Anino, A. y Guerra, F. (Coordinadores). (2003). *Inventando la Nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ansaldi, W. y Giordano, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden. Tomo I: De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Buenos Aires: Ariel.
- Bethell, L. (1991). *Historia de América Latina*, Tomos 6, 7, 8, 9 y 10. Barcelona: Crítica.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Carmagnani, M. (2004). *El Otro Occidente. América Latina desde la Invasión Europea hasta la Globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carmagnani, M. (Coordinador). (1993). *Federalismos latinoamericanos: México/ Brasil/ Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Grant, S. (2014). *Historia de los Estados Unidos de América*. Madrid: Akal.
- Guerra, F. (1988). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, Tomo I y II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guerra, F. (1992). *Modernidad e Independencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halperin Donghi, T. (2005). *Historia Contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Alianza.
- Palacios, M. (Coordinador). (2009). *Las independencias hispanoamericanas. Interpretaciones 200 años después*. Bogotá: Norma.
- Perez Brignoli, H. (Editor). (1993). *Historia general de Centroamérica. De la ilustración al liberalismo. Tomo III*. Madrid: Siruela.
- Pratt, M. (1994). "Género y ciudadanía: las mujeres en diálogo con la Nación". En Gonzalez Stephan, B. (Compilador). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericanos.
- Sábato, H. (Coordinadora). (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stern, S. (1990). *Resistencia, rebelión y conciencia campesina en los Andes. Siglos XVIII al XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

## **Historia Argentina II**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.



Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

Esta propuesta intenta abrir un amplio arco temático que permita introducir todos los planos y niveles de análisis de la conformación de la realidad argentina entre 1860 y 1930. Esa amplitud pretende ser comprendida en ejes centrales para abordar el período: un orden capitalista centrado en el sector agroexportador, cuya capacidad de desarrollo y acumulación no sólo permitieron la inserción de Argentina al mercado internacional (al “sistema-mundo”) sino también propiciaron las condiciones para el desarrollo de la industria sustitutiva de importaciones y un creciente sector de servicios. Sobre la base de ese modelo de desarrollo a la vez que se consolidó el carácter de la clase dominante a nivel nacional, se asistió a la emergencia de nuevos sujetos históricos que dinamizaron el arco de las clases subalternas y en ese camino se consideraron las políticas de escolarización de las masas como estrategia para resolver la llamada cuestión social.

La construcción de lo que se ha denominado “nuevo orden” significó la cristalización de un sistema de dominación articulado en torno al Estado centralizado y abrió los interrogantes en torno a los diálogos entre sociedad y Estado en el cual no estuvieron ausentes nuevos actores tales como el movimiento de las sufragistas. En tanto éstos se van conformando como interlocutores ante las diversas instituciones estatales, se gestan instancias de debates de alcance nacional tales como el Congreso Pedagógico de 1882 y el Congreso Nacional de Mujeres de 1910.



Los ejes de análisis que esta propuesta presenta se orientan hacia la problematización de los tópicos que, tanto en el período en cuestión como en los debates historiográficos actuales, fueron y son centrales para el conocimiento de esos años: la forma de inserción en el mercado internacional y los consecuentes límites al modelo de desarrollo, la obstrucción del progreso industrial independiente, los condicionamientos en el proceso de redistribución social y la conformación de una sociedad que lejos de ser sólo un resultado de la estructura económica, reconoce la subjetividad de los actores en la construcción de sus identidades al interior del proceso más general.

Asimismo, existen etapas en todo este derrotero. Promediando el período, aunque se consolidó el dominio del Estado sobre el territorio a la vez que se afirmó el modelo de acumulación, la dinámica social y política dio cuenta de una nueva conformación del escenario obrero y popular que puso en crisis la legitimidad de la dominación oligárquica. Nuevas formas de articulación entre el Estado y la sociedad civil se manifestaron desde 1916 y se pusieron en tensión con la creciente presencia del nacionalismo y la extrema derecha, precipitándose con la crisis económica mundial de 1929 y los prolegómenos del golpe de Estado de 1930.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *La construcción de un orden económico y social*

La expansión capitalista y la integración de la economía argentina en el mercado mundial (el lanar bonaerense, las colonias cerealeras santafesinas y las producciones regionales de Cuyo y Tucumán). La industria en el modelo primario exportador. Mercados de tierra, trabajo y capital. Expansión de los ferrocarriles: gestión estatal y privada. Inmigración y migraciones internas; mujeres y varones en el mundo del trabajo. Las fronteras y “la cuestión indígena”. Movilizaciones y ciudadanía en armas. La sociabilidad obrera y popular. Liberales y católicos en el debate sobre regulación del derecho a enseñar. Ley Nacional de Educación Común N°1420/84. La “división sexual” de la educación: el normalismo y los colegios nacionales. Formas de asociación y de acción colectivas de diversos sectores sociales.



### *Los desafíos de la modernización*

Conflictos en torno al establecimiento de un nuevo orden político nacional. Los levantamientos federales y la guerra del Paraguay. El control de la sucesión presidencial y la manipulación electoral. La consolidación estatal y los conflictos políticos y sociales. Actores y formas de participación. Formas de la ciudadanía: representación y acción política. Las formas que adopta la oposición. La conformación de nuevos liderazgos. Transformaciones de la prensa y la literatura. Los imaginarios y las celebraciones urbanas. Debates intelectuales y políticas públicas. Liberalismo, positivismo, modernismo, socialismo, anarquismo y catolicismo social. El Estado ante los “nuevos males sociales”. Cuestión obrera, higienismo y criminología. Represión e integración. Visiones sobre la inmigración y los inmigrantes. La institucionalización de la educación: Debates en torno a la ciudadanía y la nacionalidad. Las políticas nacionalizadoras: el servicio militar obligatorio, la educación patriótica y la construcción de una historia nacional. La prensa obrera: apelación diferencial a varones y mujeres.

### *Transformaciones y rupturas económicas y políticas*

Los ciclos del modelo primario agroexportador entre 1910 y 1930. La dinámica del sector rural y los conflictos sociales emergentes: movilizaciones agrarias y huelgas de obreros rurales. Industrialización, intervención estatal e inversión extranjera. Las relaciones económicas con los países industrializados.

La extensión electoral y los nuevos rasgos del régimen político. Debates en torno a la Ley Sáenz Peña. Partidos y corporaciones. Los gobiernos de la UCR. La clase dominante, la derecha conservadora y el radicalismo. Los sectores medios: nuevas formas de representación. El movimiento obrero, los más significativos conflictos: Semana Trágica en Buenos Aires, las huelgas en la Patagonia, FORESTAL. La organización institucional de los obreros: FORA IX y V Congreso, USA, COA y





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

CUSC. Anarquistas, socialistas, y comunistas durante las presidencias radicales. La división del radicalismo: personalistas y antipersonalistas.

### **Orientaciones metodológicas**

La propuesta metodológica se orienta a la selección de temas ejes integradores de la historia argentina entre 1880 y 1930, que son considerados claves para la interpretación de un período signado por la tensión entre rupturas y continuidades y la dinámica conformación social. La intención es acceder a una historia alejada de la fragmentación del conocimiento y nutrida de un abordaje global que considere las múltiples y disímiles determinaciones de la realidad argentina. En ese sentido, se orienta a la búsqueda de información seleccionada sobre los temas, el análisis y su posterior integración.

### **Bibliografía sugerida**

- Ascolani, A. (Comp.). (1993). *Historia del Sur Santafesino. La sociedad transformada (1850-1930)*. Rosario: Platino.
- Barrancos, D. (2008). *Mujeres entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.
- AAVV. *Biblioteca básica de historia* (2012). Buenos Aires: Siglo XXI.
- De La Fuente, A. (2006). *Los hijos de Facundo. Caudillos y montoneras en la provincia de La Rioja durante el proceso de formación del Estado Nacional Argentino 1853-1870*. Buenos Aires: Prometeo.
- Delrío, W. (2005). *Memorias de expropiación: sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872- 1943)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Devoto, F. y Rosoli, G. (Comp.). (1985). *La inmigración italiana en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Jasinski, A. (2013) *Revolución obrera y masacre en La Forestal: Sindicalización y violencia empresaria en tiempos de Yrigoyen*. Buenos Aires Biblos.
- Lobato, M.Z. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)*. Buenos Aires: Edhasa.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Mc Gee Deutsch, S. (2003). *Contrarrevolución en la Argentina 1900-1932. La Liga Patriótica Argentina*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Persello, A. (2004). *El partido radical. Gobierno y oposición, 1916-1943*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Rapoport, M. (2013). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2003)*. Buenos Aires: Emecé.
- Regalsky, A. (1986). *Las inversiones extranjeras en la Argentina (1860-1914)*. Buenos Aires: CEAL.
- Sabato, J. (1988). *La clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Suriano, J. (Dir.). (1999). *Nueva Historia Argentina*. Tomos IV, V, VI. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tato, M. I. (2004). *Viento de Fronda. Liberalismo, conservadurismo y democracia en la Argentina, 1911-1932*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

### **Historia contemporánea de Asia y África**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**



La unidad curricular Historia Contemporánea de Asia y África se ocupa de los procesos históricos desarrollados en determinados espacios socioculturales del mundo afroasiático, desde el proceso de incorporación a la economía mundo capitalista y la intervención imperialista europea de fines del siglo XIX hasta los tiempos actuales. Para abordar el estudio de estas sociedades (desde la historia social) se proponen ejes de análisis centrados en sus características generales, en las formas que asume el imperialismo en los distintos casos y las particularidades de la dominación colonial, en las formas de resistencia y la descolonización, en los movimientos nacionalistas y la variante de la revolución campesina, en la construcción de los estados, en los modos de desarrollo socioeconómicos, los sistemas y las prácticas políticas y culturales particulares.

A fin de lograr una mejor comprensión por parte de los/las estudiantes de las diversas problemáticas involucradas, se considera oportuno profundizar solo en algunos de los espacios socioculturales de Asia y en algunas regiones y/o países del continente africano, con el objeto de abordar los procesos de la colonización y de la descolonización no sólo desde la comparación y la analogía, sino también desde la diferencia y la particularidad de cada caso.

La existencia de esta unidad curricular se constituye en una necesidad y una oportunidad. Se plantea como una necesidad frente a los escasos conocimientos previos que sobre el particular tienen la mayoría de los/las estudiantes (no sólo de la historia, sino también de la geografía, de la cultura y de otros aspectos de las distintas sociedades africanas y asiáticas) y se constituye en una oportunidad para poder intervenir ante la carga de estereotipos e imágenes distorsionadas generadas tanto por la información que ofrecen la mayoría de los medios masivos de comunicación como por el poco interés por estos temas en la escuela primaria y secundaria. Este campo curricular se presenta también como una instancia inmejorable para combatir el exotismo y promover concepciones acerca del conocimiento ancladas en la horizontalidad, la comprensión de las diferencias, el respeto por la diversidad socio-cultural y la identificación de los problemas universales que atraviesan la historia de la humanidad.



El acercamiento a los procesos históricos de las formaciones sociales de Asia y África se transforma en una oportunidad para habilitar, a los/las estudiantes una apertura comprensiva que no sólo les permitiría el acercamiento de lo “diferente en su especificidad”, sino también el establecimiento de las relaciones con otros procesos mundiales. Se trata de escapar a la idea de la existencia de un “occidente” que se diferencia y se distingue de “oriente”, para proponer una forma de abordaje de los procesos históricos que recupere lo universal de la experiencia humana y lo integre en un complejo de relaciones que a la vez es múltiple y diversa.

### **Ejes de los contenidos (descriptores)**

#### *Marco introductorio*

La visión del otro. El orientalismo como forma de dominación.

El proceso de incorporación de las sociedades afroasiáticas al sistema mundo capitalista.

#### *El siglo XX como un siglo de Revoluciones en China*

China imperial tardía: una sociedad agraria, burocrática y confuciana bajo la presión extranjera. La caída del Imperio Manchú. Los comunistas chinos y la vía campesina para la revolución. La China de Mao y la Revolución Cultural. Las reformas Deng Xiaoping y “La Economía Socialista de Mercado”. El impacto social de las reformas económicas y la no reforma del sistema político: la masacre de Tiananmen.

#### *Del Japón imperialista al Japón aliado de los Estados Unidos*

La Restauración Meiji y el final del sistema Tokugawa. La creación del Estado moderno: reformas e influencia occidental. La aparición del Japón Imperial. Militarismos y tendencias derechistas. Expansión y ocupación militar japonesa en el Extremo Oriente. La ocupación aliada del Japón: Desmilitarización, democratización, rehabilitación y reconstrucción. Japón como aliado de los Estados Unidos en Asia. El poder político en la segunda mitad del siglo XX. El trabajo y la organización en la empresa japonesa: “El Espíritu Toyota”.



*La India: La situación colonial y el devenir del Estado independiente durante la segunda mitad del siglo XX*

La India como espacio geográfico, cultural y político: hinduismo, sistema de castas y comunidades aldeanas. La India sometida al dominio colonial inglés. Del movimiento nacionalista al movimiento nacional. Independencia y partición. Construcción del Estado Indio independiente. La organización política: una democracia parlamentaria y republicana de tipo federal. La vía hindú del desarrollo: El problema agrario y el crecimiento industrial. Problemas sociales y estrategias políticas. El fundamentalismo Hindú.

*El África Subsahariana entre la herencia de lo pre-colonial, lo colonial y las dificultades para el desarrollo de sus sociedades*

África pre-colonial y su organización social ¿etnias y tribus? Formas de reproducción material y simbólica. África negra y las formas de contacto con los europeos: de las factorías y el comercio en la costa atlántica a la penetración europea. El África Subsahariana bajo la dominación colonial europea. Caracteres y efectos generales de la colonización. Descolonización e independencia. Movimientos nacionalistas africanos. El África independiente: la conformación del Estado poscolonial y sus estrategias de desarrollo. Golpes de Estado y personalización del poder. Los Falling States en los países del África Negra. El impacto de la mundialización del capital en el África Subsahariana: la era de la condicionalidad política y la promoción de la democracia. La agenda del “buen gobierno”.

*El Cercano Oriente y el África Septentrional*

Qué es el Islam. Diferencias entre lo islámico y lo árabe. El final del Imperio Otomano y el establecimiento del sistema de mandatos en el Próximo Oriente. Las independencias árabes. El sionismo, la colonización de Palestina y la formación del Estado de Israel. El conflicto árabe/palestino-israelí. Socialismo, nacionalismo árabe y



pan-arabismo. Irán y la revolución islámica: política, religión. El petróleo y la OPEP. Afganistán: del comunismo a los talibanes. La primavera árabe: proceso inacabado. El fundamentalismo islámico.

### **Orientaciones metodológicas**

En función de lo señalado y apartándose de la vieja tradición de la crónica que promueve sólo una simple descripción, inmersa en una despreocupación metodológica e imbuida de concepciones eurocéntricas, se propone un abordaje disciplinar que implique la apropiación herramientas conceptuales con el objeto de construir explicaciones críticas acerca de los fenómenos y los procesos sometidos a estudio. Se considera imprescindible recuperar y resignificar las herramientas teóricas y epistemológicas que los/las estudiantes ya manejan, así como brindarles otras que se desprenden de los estudios particulares propios de este campo de conocimiento. De esa manera se pretende exponer la coexistencia de paradigmas explicativos diferentes y las propuestas que se formulan desde distintas corrientes historiográficas, atendiendo a los aportes que brindan y los límites que evidencian.

Las nuevas tecnologías posibilitan el acceso a innumerables recursos y materiales vinculados a las temáticas de esta unidad curricular que pueden ser utilizados por el docente como material de cátedra. A su vez, resulta importante propiciar el uso y producción de recursos digitales y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitando a los/las estudiantes, la indagación y producción de diversos materiales.

### **Bibliografía sugerida**

- Benz, W. y Graml, M. (1986). *El siglo XX. III Problemas mundiales entre los dos bloques de poder*. Madrid: Siglo XXI.
- Bianco, L. (1982). *Asia Contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- Boahen, A. Adu, *Historia general de África VII. África bajo el dominación colonial (1880-1935)*. Madrid: UNESCO/Tecnos



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- D'Orazi Flavoni, F. (2003). *Historia de la India. Desde la Independencia de 1947 a nuestros días*. Mexico: Océano.
- Gentili, A. M. (2012). *El león y el cazador. Historia del África Subsahariana*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gernet, J. (2003 [1972]). *El mundo Chino*. Barcelona: Crítica.
- Iiffe, J. (2003 [1998]). *Historia de África*. Madrid: Akal.
- Metcalf, B. y Metcalf, T. (2014 [2003]). *Historia de la India*. Madrid: Akal.
- Pappe, I. (2015) *La idea de Israel. Historia de Poder y conocimiento*. Madrid: Akal.
- Pappe, I. (2007 [2004]). *Historia de la Palestina Moderna*. Madrid: Akal.
- Saborido, M. y Borrelli, M. (2016). *Historia del fundamentalismo Islámico desde sus orígenes hasta el ISIS*. Buenos Aires: Biblos
- Said, E. W. (1990 [1978]). *Orientalismo*. Madrid: Quibla Libertarias
- Schirokauer, C. y Brown, M. (2011). *Breve historia de la China Moderna*. Barcelona: Bellaterra.
- Segura, A. (2001). *Más allá del Islam. Políticas y conflictos actuales en el mundo musulmán*. Madrid: Alianza.
- Sugimoto, M. (2016). *Una introducción a la sociedad japonesa*. Barcelona: Bellaterra.

### **Historia de Europa III**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,67
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33



### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular abarca los procesos y ejes más significativos de la historia europea durante el *largo siglo XIX* que se abre con la denominada “doble revolución”, que hizo posible la consolidación del capitalismo, y culmina con el surgimiento del imperialismo y el clima de pre-guerra de principios del siglo XX.

El derrumbe definitivo del Antiguo Régimen por los golpes asestados tanto por la Revolución Industrial como por la Revolución Francesa, marcó el inicio de una etapa signada por profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que no escapó a la percepción de los contemporáneos. Fue tal la significación de estas dos revoluciones que las mismas han sido, y siguen siendo aún hoy, objetos de un considerable debate historiográfico. Estos debates van a tener un lugar privilegiado en el abordaje de cada uno de estos procesos, siempre tratando que los mismos sean situados en el contexto histórico, político e ideológico donde se gestaron.

La influencia de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa se hizo sentir a lo largo de todo el siglo XIX. Como muy bien lo señala Alessandro Campi (2006:198), “el incremento demográfico, el aumento de la producción y de los consumos inducidos por la Revolución Industrial, el desarrollo de los transportes masivos con la creciente movilidad de bienes y hombres, la urbanización, el nacimiento de las primeras formas de comunicación de masas y de la opinión pública”, entre otras cosas, modificó profundamente no sólo la estructura socioeconómica sino también las formas del imaginario colectivo. Sin lugar a dudas, una de las consecuencias más importantes de la doble revolución fue la erosión de los lazos comunitarios tradicionales con el consecuente debilitamiento de los sistemas de valores basados en la religión y en la costumbre. Este proceso de secularización, que se fue consolidando con el avance de la sociedad burguesa, permitió la liberación definitiva de un conjunto de ideas, valores e ideologías, contradictorias entre sí, que respondía a las tensiones entre las fuerzas sociales y económicas que las habían engendrado, que harán del siglo XIX europeo el territorio donde se definirán específicas entidades históricas como clases, burguesa y obrera, naciones, imperios, sistemas políticos, etc.





En este sentido, esta unidad curricular, brinda a los estudiantes un repertorio de acontecimientos que ocasionaron cambios muy profundos en el devenir histórico, constituyendo prácticas económicas, políticas, sociales y culturales que promovieron innovaciones nunca antes vislumbradas.

Asimismo, por el período y sus contenidos, representa la posibilidad de conceptualizar y discernir categorías de análisis que fueron consecuencia de la profesionalización de la historia así como también del surgimiento de la sociología y la economía política.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Revolución Industrial y sus consecuencias sociales*

Los grandes cambios en la Inglaterra del siglo XVIII: transformaciones en el sector agrícola, comercial y del transporte. Explosión demográfica. La Revolución Industrial y el desarrollo capitalista. Debates historiográficos: ¿revolución o gradualismo? El comercio internacional. Las nuevas condiciones de trabajo y de vida de los obreros y sus familias: el debate historiográfico entre “optimistas” y “catastrofistas”. Las transformaciones sociales y culturales. La formación de la clase obrera inglesa. La revolución Industrial como modelo para otros países.

#### *La revolución francesa*

La crisis del Antiguo Régimen. La ilustración. La Revolución Francesa. Debates historiográficos: la historiografía marxista clásica: la transición del feudalismo al capitalismo en Francia; la historiografía liberal en la versión de Alfred Cobban: ¿revolución burguesa o de notables?; la historiografía revisionista: ¿ruptura o continuidad con el Antiguo Régimen?; la historiografía neomarxista: la Revolución Francesa como revolución burguesa. Los derechos del hombre y del ciudadano y los cuestionamientos de las mujeres ilustradas. Los grupos subalternos marginados: Babeuf, los derechos de la mujer y de la ciudadana. Napoleón y la “exportación” de la revolución a Europa continental. Las ideas directrices y los nuevos valores.



*Restauración y movimientos liberales, democráticos y nacionales en el siglo XIX europeo*

La restauración conservadora. El reparto del espacio europeo. Las revoluciones en Europa Occidental de 1830 y el triunfo del liberalismo moderado. Los nacionalismos y sus contradicciones. El romanticismo. Estado y naciones: aspectos teóricos y metodológicos. La concepción política de nación como ideal democrático revolucionario. La concepción romántica de la nación. El marxismo y la cuestión nacional. La consolidación de los Estados nacionales. La unificación italiana y la unificación alemana.

*Ciencia e ideología en la segunda mitad del siglo XIX*

Positivismo y evolucionismo. La idea de progreso. Darwinismo social y racismo. El nuevo conservadurismo del siglo XIX. Liberalismo y democracia. El cartismo y la política de reformas. La revolución 1848 y las primeras formas de organización obrera. El socialismo, el anarquismo y el sindicalismo. La internacionales obreras. La comuna de París. Secularización y Doctrina social de la iglesia.

*División internacional del trabajo. Auge del mercado mundial capitalista*

Consolidación del capitalismo liberal. Fortalecimiento de la burguesía. Librecombinio y División Internacional del Trabajo. Abolición de la servidumbre en los imperios centro y este europeos. Las crisis cíclicas del capitalismo. La Segunda Revolución Industrial. El imperialismo y su proyección internacional. Teorías sobre el imperialismo. “Belle Èpoque”. Europa en vísperas de la Primera Guerra Mundial.

**Orientaciones metodológicas**

En esta unidad curricular se propone abordar los procesos más significativos de la historia europea del siglo XIX de forma problemática, lo que implica un esfuerzo por reconstruir las distintas interpretaciones existentes sobre dichos procesos, contraponiendo los textos de los autores que defienden cada una de dichas



interpretaciones. Para ello el/la estudiante deberá hacer una lectura crítica de los textos, colocándolos en diálogo entre sí y situándolos en el marco más general de la sociedad y el período histórico en el que fueron construidos.

De esta manera, se pretende estimular el ejercicio de la duda científica que permita la fundamentación de posturas crítico-analíticas, así como lograr la participación activa los/las estudiantes en el proceso de producción del conocimiento y la utilización de herramientas básicas de la disciplina histórica, provocando una dinámica diferente a la de la clase magistral.

En este sentido, se presentan dichos procesos a través del análisis de las principales tendencias a nivel general y de una elección de casos nacionales relevantes, a fin de que el/la estudiante comprenda la historia del área como resultado de la coexistencia y conflicto de países con diferentes grados de desarrollo capitalista, formas de estado, estructura social y de clases, tradiciones culturales y políticas.

Para tal requerimiento se pretende recurrir, además, a la literatura, como forma de abordar las diversas problemáticas, a los efectos de percibir el “espíritu de la época” tratado, con un recurso que se va extendiendo cada vez más a lo largo del siglo XIX: la novela de entrega semanal. Permitirá al cursante una apropiación temporal diferente que luego podrá transponer en su práctica áulica.

### **Bibliografía sugerida**

- Anderson, B. (1991). *Comunidades Imaginadas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Briggs, A. y Calvin, P. (1997). *Historia Contemporánea de Europa 1789-1989*. Barcelona: Crítica Grijalbo-Mondadori.
- Campi, A. (2006). *Nación. Léxico de política*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Canales, E. (1995). *A vueltas con la revolución industrial: avatares recientes de un viejo concepto*. Manuscrits, N° 12, Gener.
- Chartier, R. (1995). *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución francesa*. Barcelona: Gedisa.



Fieldhouse, D. (1997). *Economía e Imperio. La expansión de Europa (1830-1914)*.

España: Siglo XXI.

Hobsbawm, E. (1974). *En torno a los orígenes de la revolución industrial*. Argentina:

Siglo XXI.

Hobsbawm, E. (1998). *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Crítica.

Sazbón, J. (2007). *Cuatro mujeres en la Revolución Francesa: Olympe de Gouges, Etta Palm, Théroigne de Méricourt, Claire Lacombe*. Argentina: Biblos.

Scott, J. (2012). *Las mujeres y los derechos del hombre. Feminismo y sufragio en Francia. 1789-1944*. Buenos Aires: Sudamericana.

Thompson, E. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. España: Crítica.

### Metodología de la investigación histórica

Unidad Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Carga Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

### Finalidades formativas

A través de esta unidad se pretende proporcionar a los/las futuros/as docentes saberes que lo/la introduzcan en la investigación histórica, con el objeto de favorecer la realización de investigaciones rigurosas. En estos términos supone también insertarlos al complejo proceso de investigación mostrando la pluralidad de enfoques y métodos que pueden utilizarse para describir y explicar la vida social, reivindicando el papel de



los análisis cualitativos, las aproximaciones microsociales y los estudios histórico-estructurales, a partir del aprovechamiento de herramientas de investigación disponibles y ofreciendo también la posibilidad de encontrar potencialidades y limitaciones, basados en el uso creativo de fuentes y recursos.

Un/a estudiante de nivel superior debe prepararse para producir conocimiento histórico científicamente fundado, lo que supone un entrenamiento tanto en los fundamentos generales de la metodología de investigación de la disciplina, como en la formulación de problemas e hipótesis, la selección y registro de fuentes de interpretación y crítica de la información, presentación y discusión de resultados de investigación.

Es dentro de esta unidad curricular que el/la estudiante adquiere los instrumentos que se potenciarán luego en el Seminario de Investigación Histórica. Allí, en base a lo pautado en este diseño curricular, se expresarán los contenidos de este espacio, soporte del conocimiento investigativo, donde el/la estudiante se pone en contacto directo con las fuentes, con la realidad y los actores de la historia.

Acerca de la posibilidad de articulación a la que se integraría esta unidad curricular: juntamente con Metodología aparece necesario vincular a los espacios de: Introducción al Conocimiento Histórico de primer año, Teoría e Historia de la Historiografía de tercer año y el Seminario de Investigación Histórica de cuarto año.

Esta posibilidad de articulación permitirá que esta unidad forme su recorrido sobre la base de lo desarrollado en los años anteriores. Así, la construcción de un diseño de investigación histórica se verá potenciado con este aporte inicial. Por su parte, en el último año se vinculará como herramienta efectiva para la realización del Seminario de Investigación Histórica y como participante activo en la construcción de una historiografía local, regional, provincial o nacional.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Ciencia, método e historiografía*

Problemática general del conocimiento científico, teorías y paradigmas. Método científico y metodología de la investigación. El método científico en las ciencias



sociales. El método de la historiografía, lo general y lo específico. Métodos y procedimientos de la investigación histórica en tiempos de cambio.

#### *Metodología de la investigación de la historiografía*

El proceso metodológico. Ordenar y planificar. El diseño de una investigación. Las operaciones lógicas: Hipótesis previas, Observación o descripción sistemática, Validación o contrastación, Explicación, Comunicación. Las operaciones críticas: Comprender, explicar y juzgar. La necesidad de comunicar. Descripción y redacción, narración y discurso científico, ciencia y divulgación.

Las fuentes en la historiografía. Análisis, interpretación y crítica de fuentes. Clasificaciones y tipologías. Las fuentes clásicas y las nuevas fuentes alternativas: orales, visuales y audiovisuales.

#### *Técnicas de la investigación histórico-social*

Naturaleza y función de las técnicas. Las técnicas como construcción de procedimientos para la presentación y representación de la información. Las técnicas cuantitativas. Las técnicas cualitativas. Técnicas y procedimientos básicos. Tipos de fichaje, referencias bibliográfica y documental. Reseñas bibliográficas y estado de la cuestión. Técnicas de redacción y ordenamiento de la información a comunicar.

#### **Orientaciones metodológicas**

El desarrollo del programa, en función de los objetivos y consideraciones planteadas, se realizará a través de clases teórico-prácticas donde se analizarán y discutirán los núcleos básicos de trabajo.

Tanto contenidos fácticos como cuestiones teórico-metodológicas serán abordadas desde una organización del trabajo donde se utilizan variedad de recursos, tales como los distintos tipos de bibliografía disciplinares o también podrán organizarse en torno a problemas donde suelen converger con bibliografía de otras ciencias.



Su selección (bibliografía o problemas) corresponderá con las características de la cátedra en función de la carrera y el perfil del graduado, los conocimientos previos de los sujetos implicados en la situación de aprendizaje, y las características de unos particulares estudiantes, de tal manera que su definición precisa y formulación más acabada podrá concretarse en la propia práctica.

### **Bibliografía sugerida**

- Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica: Teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Bartra, E. (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*. México DF: UAM-X.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- Cardoso, C.F.S. (1982). *Introducción al trabajo de la investigación histórica. Conocimiento, método e historia*. Barcelona: Crítica.
- Chalmers, A. (1990). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de las ciencias y sus métodos*. México DF: Siglo XXI.
- Denzin, N. y Otra. (2015). *Manual de Investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Kóbila, E. y otro. (2008). *Doce Lecciones de Epistemología*. Rosario: Laborde.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Valencia: Institucio Alfons El Magnanim.
- Fernández, S. (2007). *Más allá del territorio: la historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gribbin J. (2006). *Historia de la ciencia 1543 – 2001*. Barcelona: Critica.
- Sautu, R. y Otros. (2010). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso-Prometeo.
- Sánchez Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México DF: UNAM.
- Topolsky, J. (1985). *Metodología de la Historia*. Madrid: Cátedra.
- Vilar, P. (1982). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. México DF: Siglo XXI.



## CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

### **Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar**

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2.66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85.33

### **Finalidades formativas**

En esta unidad curricular se intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y socio-político. La articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atravesarán los contenidos y experiencias que se desarrollen en este taller. Se espera que los/las estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un/a docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo algunas de las tareas que ello supone.

Este trayecto de la práctica concibe la enseñanza como una actividad intencional. En tanto actividad pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en el aula. En tanto intencional puede seguir diferentes cursos y adoptar las más diversas formas según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan.

La enseñanza como práctica social responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus actores y solo





puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

La enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el/la docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y reconstruye en el aula.

Es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente: deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador; sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

La inclusión de las TIC supone la problematización didáctica sobre su integración en la enseñanza, su utilización en las experiencias de formación inicial para los/las futuros/as docentes y su impacto en los modos de producción, circulación y comunicación pública del conocimiento.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Prácticas de enseñanza en el aula*

Espacios para enseñar. Escenarios y escenas en el enseñar. El aula y la clase: materialidad y existencia social.

El aula como espacio privilegiado de circulación, transmisión y apropiación de saberes y conocimientos. El aula en la enseñanza de la disciplina específica. Visitas didácticas.

El uso de la voz y el cuerpo en el aula. Diferentes aspectos.

#### *Análisis de la clase como configuración pedagógico-didáctica*

Relaciones objeto de conocimiento-objeto de enseñanza. Los obstáculos para la apropiación del conocimiento. La relación contenido-método. El lugar de la propuesta metodológica en diversos contextos y con sujetos diferentes (según nivel y modalidad para el que se forma).

La clase en su manifestación episódica y como estructura configurativa.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase.

#### *Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza*

Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas. La planificación. Criterios para el diseño de la planificación. Documentos curriculares. Análisis, diseño e implementación de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, clases (para diferentes ciclos y/o modalidades y niveles). Producción de medios y materiales didácticos. Evaluación de los aprendizajes.

#### *Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas de enseñanza*

Las relaciones entre investigación, intervención y acción reflexiva en las prácticas de enseñanza. Abordajes interpretativos. Registros de la cotidianidad en la clase: análisis crítico sobre las construcciones metodológicas. El diario de clases como dispositivo de investigación, socialización y modificación de las prácticas. Análisis de fuentes y documentos. Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Escrituras pedagógicas. Textos de reconstrucción crítica acerca de las experiencias. Construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanzas de distintas unidades curriculares que componen el campo disciplinar de la Economía y de la Historia.

#### **Orientaciones metodológicas**

Para la implementación de este taller de práctica se pondrá el énfasis en el diseño y desarrollo de instancias de intervención que contemplen propuestas de clases y de unidades didácticas que habiliten los primeros desempeños de enseñanza. La inclusión de los/las estudiantes en las escuelas asociadas se plantea de manera progresiva garantizando que al momento de abordar la “clase”, el/la estudiante cuente con los elementos necesarios para hacerse cargo de la misma ajustando las propuestas a sus contextos de realización. Las diversas instancias de intervención deben ser acompañadas por los/las docentes de práctica en un proceso de construcción y reconstrucción permanente sobre las decisiones y puesta en marcha de la propuesta



pedagógica.

Otro aspecto de importancia será la reflexión en torno a las experiencias realizadas, en los tiempos destinados a tal fin en el instituto formador. Para ello se sugieren acciones que posibiliten: la observación, registro, escritura de crónicas y ejercicios de análisis didáctico de clases; la reflexión grupal de las prácticas diseñadas e implementadas en las experiencias; la sistematización de prácticas de ayudantía y la construcción cooperativa de propuestas alternativas.

### **Bibliografía sugerida**

- Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Bixio, C. (2002). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens: Rosario.
- Davini, M. C. (2010). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González, F.; Novak, J. (1993). *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cincel.
- Monereo, C. y otros. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Ontoria, A. (1995). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Iniesta, T. (1996). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

### **Taller Integrador**

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras



unidades curriculares y estudiantes de la carrera, coordinado por la pareja pedagógica del Campo de la Práctica.

El taller se organiza en torno al eje *La clase, los procesos del aprender y del enseñar*, procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Problemas de la construcción de la ciudadanía en la Argentina.
- Historia Argentina II
- Práctica docente III: La clase: los procesos del aprender y del enseñar

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres durante el año.

#### **Unidad de definición institucional (UDI)**

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	2	1,33
<b>Horas totales anuales</b>	64	42,67



**CUARTO AÑO**

**CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL**

**Educación Sexual Integral**

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

**Finalidades formativas**

El seminario de Educación Sexual Integral (ESI) responde a la implementación de la Ley Nacional N° 26.150/06, teniendo su antecedente en la provincia de Santa Fe con la Ley Provincial N° 10947/93<sup>4</sup>. Su abordaje contempla una concepción integral de la sexualidad, atravesada por la perspectiva de género y la diversidad sexual y el enfoque de derecho.

La concepción integral de sexualidad desborda los límites y el corsé de la genitalidad, la enriquece y la complejiza contemplando componentes que no se reducen a la dimensión biológico-fisiológica, pero que la contemplan. Desde esta mirada, la sexualidad incluye también las dimensiones afectiva, psicológica, social, económica, política, ética, estética y erótica y es reconocida como proceso histórico-social. Ello supone poner en tela de

---

<sup>4</sup>En el año 1992 se sancionó la Ley provincial N° 10947 que establecía la incorporación curricular de la educación sexual en Ciencias Biológicas y Ciencias Sociales, de manera simultánea en primer grado del nivel primario y primer año del nivel secundario. Esta ley no fue reglamentada.



juicio visiones reduccionistas o binarias, en las cuales una determinada dimensión suele ser pensada en forma sesgada, simplificada o en oposición a otra.

Esta definición sobre sexualidad refiere a pensar las subjetividades como modos de estar y ser en el mundo, que se van construyendo a lo largo de historias individuales entramadas con las colectivas. Dicha trama puede ser pensada “como una construcción continua, con cierta inestabilidad en un devenir que incluye (algunas) posibilidades de cambio” (Morgade y otros, 2008, p. 13), ya que se inscriben en estructuras fuertemente estables de desigualdad en la distribución del poder político, económico y simbólico.

De este modo, es posible entender la sexualidad como un campo de lucha en el que se dirimen cuestiones de poder y de desigualdad. La perspectiva de género contribuye a desnaturalizarlas y visibilizarlas, al incorporar la dimensión de género en las relaciones sociales.

El género es una categoría construida, que atraviesa tanto la esfera individual como la social, influye en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre varones y mujeres en cada sociedad (Faur, 2008). Adquiere existencia en una red de creencias, normas, leyes, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a varones y mujeres a través de un proceso de construcción socio-histórico que torna las diferencias en desigualdades. Por eso, puede entenderse como una manera primaria de significar las relaciones de poder (Scott, 1986).

Desde esta perspectiva, los estudios en educación dan cuenta de cómo el determinante de género atraviesa la vida en las escuelas configurando diferentes significaciones sobre las mujeres, los varones y sus relaciones, aún cuando esto aparezca de manera implícita o solapada. Sobre las ideas de lo que deben ser los varones y deben ser las mujeres se construyen las representaciones sociales de género que en nuestra sociedad se cristalizan en estereotipos y roles que producen y refuerzan el pensamiento binario. Esta concepción considera al mundo público, masculino y al mundo privado-doméstico, femenino como esferas separadas y complementarias. El sexismo, la Homo-Lesbo-



Transfobia<sup>5</sup> y la heterosexualidad como norma obligatoria y naturalizada son parte de este mundo simbólico e impactan de diversas maneras en la cotidianidad escolar.

Por otro lado, el enfoque de derecho incorpora especialmente un conjunto de principios, reglas y estándares que integran los Derechos Humanos, y que son pasibles de ser aplicados para fijar pautas y criterios para el diseño de políticas sociales. Estas pautas contemplan la obligación de garantizar el contenido mínimo de los derechos, la obligación para los Estados de aplicar políticas progresivas, de garantizar la participación ciudadana, el principio de igualdad y no discriminación, universalidad, acceso a la justicia y acceso a la información pública (Pautassi, 2010). Así, este enfoque posibilita trasladar la Educación Sexual Integral desde el campo de las necesidades que deberían ser abordadas en las escuelas, al campo de los derechos que las instituciones educativas se encuentran obligadas a garantizar.

El enfoque de derecho, la concepción integral de sexualidad y la perspectiva de género y diversidad sexual requieren y habilitan un abordaje transversal de la ESI que se nutre de herramientas analíticas de diferentes campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heteronormativas con miras a su transformación. Esto requiere de una vigilancia epistemológica (Bachelard, 1987) que reconozca la complejidad y la transitoriedad de los contenidos que confluyen en este espacio, desafiando procesos de formación continua. De este modo, pueden enunciarse como finalidades formativas: la apropiación del enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género y diversidad sexual; el conocimiento del cuerpo humano y la promoción de la salud, en general y de la salud sexual y reproductiva, en particular; la problematización del derecho a la autodeterminación, el cuidado, el respeto y la valoración de sí y de los/as otros/as; el reconocimiento de la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación; la desnaturalización de las desigualdades en sus múltiples determinaciones (clase social,

---

<sup>5</sup>La Homo-Lesbo-Transfobia puede considerarse como toda actitud, acción o pensamiento de aversión, miedo, odio, prejuicio y discriminación hacia quienes no se ajustan a la heterosexualidad obligatoria.



género, orientación sexual, etnia, inscripción territorial); el tratamiento de los conflictos a través de un diálogo que contemple las distintas posturas y opiniones; la promoción de aprendizajes relacionados con la prevención de diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas, noviazgos violentos).

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Sexualidad y educación sexual*

Ley Nacional N° 26.150/06: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Concepto de sexualidad (OMS). Modelos históricos de educación sexual. Marcos normativos. Rol docente y ESI.

#### *Los aportes de los estudios de género a la Educación Sexual Integral*

El género como categoría de análisis. Patriarcado, androcentrismo y producción de conocimientos. Procesos de socialización: estereotipos, mitos y prejuicios de género. El sexismo en la escuela: curriculum prescripto/vivido/oculto/nulo. Lenguaje inclusivo. Medios masivos de comunicación y representaciones culturales: reproducción de estereotipos.

#### *Diversidades en sus múltiples dimensiones*

Diversidades en plural: etnia, raza, cultura, orientación sexual, religión, identidad de género, entre otras posibles. Identidades de géneros. Identidades sexuales. Intersexualidades: tensiones entre la biología y el derecho. Distintas formas de organización familiar. Nuevas formas de pensar el parentesco y la filiación. Corresponsabilidad social de los cuidados. Diferencia, diversidad y disidencia. Homo-lesbo-transfobia: desigualdad y discriminación. Marcos normativos.

#### *Corporalidad, Derechos y Autoprotección*





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

El cuerpo como construcción socio-histórica. Derechos sexuales y reproductivos: derecho a la información, al cuidado, al disfrute, a decidir y a la autodeterminación. Salud sexual y reproductiva: definiciones. Estructura y función de los sistemas reproductores. Gametas: óvulos y espermatozoides. Cambios que se ven y que se sienten: menstruación y polución nocturna. Pubertad y adolescencias. Fecundación. Desarrollo embriológico. Embarazo y parto. Maternidades, paternidades y escolarización. Marcos normativos. Proyectos de vida. Métodos anticonceptivos. Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y SIDA. Interrupción del embarazo. Nuevas tecnologías reproductivas (NTR), connotaciones culturales, sociales y éticas.

#### *Vulneración de derechos*

Abuso sexual en la infancia y adolescencia. Violencia de género en sus múltiples dimensiones y ámbitos. Trata de Personas. Explotación sexual comercial en niños/niñas y adolescentes. Explotación/Abuso Sexual infiltrada en las nuevas tecnologías: "Grooming" y "Pornografía Infantil". Discriminación. Prevención e intervención desde la escuela en estas situaciones. Marcos normativos.

#### **Orientaciones metodológicas**

El seminario de ESI contribuye de manera integral a la formación de quienes se desempeñarán como docentes. A su vez, garantiza el acceso a la Educación Sexual Integral de niñas, niños y adolescentes atendiendo al nuevo marco normativo (Ley 26.160/06 y Resolución del CFE N° 45/08 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral).



Este espacio tiene como objetivo construir herramientas teórico-metodológicas para la implementación de la ESI en los distintos niveles del sistema educativo, considerando sus tres dimensiones: los acuerdos institucionales, el abordaje de situaciones disruptivas y la transversalización curricular. Esta última constituye un desafío fundamental que debe ser atendido a fin de que cada profesorado pueda elaborar propuestas de transversalización de su propio campo disciplinar.

Dicha implementación tiene una complejidad que la diferencia de otros contenidos y niveles porque interpela de manera directa al profesorado. En este proceso existen dos trazas de complejidad. En la primera, es necesario señalar que los/las docentes también son mujeres y varones, atravesados por una distribución desigual de poder, por distintos mitos, creencias, saberes y experiencias sobre la sexualidad que se ponen en juego tanto en la selección como en la organización de la clase. Con respecto a la segunda traza, en la formación docente, se reconocen distintos sujetos de aprendizaje que interactúan en la conformación de la escena pedagógica y en las potenciales configuraciones didácticas: el/la docente a cargo de este seminario, los/las estudiantes futuros/as docentes y los/las niños/as o adolescentes que transitan el nivel para el que se están formando.

Poner en cuestionamiento las relaciones de poder inter e intragenéricas, invita a reflexionar sobre las estrategias didácticas que darán forma al trabajo docente. En este sentido, la dimensión metodológica se vuelve teórica en relación a: la promoción de la paridad en torno a la circulación de la palabra (voces y demandas), como así también en relación al reconocimiento de las vivencias que aportan los/las estudiantes del seminario.

La propuesta pedagógica se inscribe en modalidades de trabajo participativo y colaborativo, propiciando la revisión de las propias prácticas y trayectorias en relación a la educación sexual, recuperando las teorías que se producen en distintos ámbitos (científico, de la vida cotidiana) y que operan como dispositivos de control de las sexualidades.

La experticia docente no está en compartir la propia experiencia, ni en abarcar todos los saberes, sino en habilitar instancias de problematización y profundización de los



principales ejes de la ESI. Estos procesos no están exentos de tensiones, contradicciones, conflictos, disputas y resistencias que son intrínsecas al espacio y dan cuenta de su complejidad.

Este seminario tiene la potencialidad de proveer insumos para transitar otros modos de conocer y resignificar las relaciones vinculares, priorizando la indagación, discusión y puesta en común de los conocimientos y las argumentaciones que los sostienen, para construir colectivamente nuevos saberes, mediante la utilización de técnicas participativas y lógicas cooperativas.

### **Bibliografía sugerida**

- Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- De la Isla, M. y Demarco, L. (2009). *Se trata de nosotras. La trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual*. 2da. edición. Buenos Aires: Las Juanas Editoras.
- Elizade, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (Coord.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Escudero Rodriguez, B; Sánchez, J.M.; Borrás, F.X. (2010). *Estructura y funcionamiento del cuerpo humano* (2º edición). España: McGraw–Hill.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Levin, S. (2010). *Derechos al revés ¿salud sexual y salud reproductiva sin libertad?* Buenos Aires: Espacio editorial.
- Maffia, D. (Comp.). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora.
- Meana Suárez, T. (2006). “Sexismo en el lenguaje: apuntes básicos”. En *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Disponible en Internet: [www.mujeresenred.net/IMG/article\\_PDF/article\\_a832.pdf](http://www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a832.pdf)



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Moreno Marimón, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña en la escuela: el sexismo en la escuela*. España: Icaria.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo Viril protagonista de la Historia. Ejercicios de Lectura no androcéntrica*. Barcelona: Ediciones La Sal.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.).(2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Pauluzzi, L. (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia: seminarios taller de capacitación con docentes y profesionales* (1ª edición). Santa Fe: Hipólita.
- Pautassi, L. (2010). *El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión*. CEPAL.
- Rodríguez Martínez, C. (Comp). (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schuster, G. (Coord.). (2010). *¿TODO BIEN? Adolescencias y Servicios de Salud Sexual y Reproductiva*. Rosario. Instituto de Género, Derecho y Desarrollo (Insgenar) y CLADEM. Disponible en Internet: <http://www.unfpaargentina.com.ar/sitio/archivo/todobien.pdf>.
- Villa, A. (Comp.) (2009). *Sexualidad y relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (Ensayos y experiencias).

### **Ética y trabajo docente**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:



	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### **Finalidades formativas**

La unidad curricular de Ética y trabajo docente aporta, para el ejercicio de la docencia, una perspectiva crítica, ética y política. Promueve de modo constante la práctica reflexiva que permite dar sentido a la tarea educativa desde marcos valorativos en pos de una educación y una sociedad abierta, plural, participativa y democrática.

Desde hace siglos, la ética ha estado íntimamente ligada a la formación de ciudadanía reflexiva, crítica y comprometida. En esta dimensión de sentido se la entiende como un ejercicio cotidiano, en el cual al trabajo docente le es propio esta labor de formar ciudadanos. Enseñar Ética presupone ante todo una predisposición por parte del/de la futuro/a docente de una apertura dialógica, capacidad para ponerse en el lugar del otro, aceptar la revisión de supuestos y conceptos, respetando la pluralidad de ideas, para una ciudadanía responsable, en el marco de una cultura educativa democrática.

A su vez, esta unidad curricular aporta herramientas para poder evitar todo tipo de manipulación, de adoctrinamiento, de moralización. Permite cuestionar las acciones sin fundamentos, así como previene la reducción de la ética a una grilla donde hallar respuestas fáciles o formulaciones sobre cómo se debe obrar frente a las situaciones conflictivas de nuestro tiempo.

El/la docente en el aula asume diariamente desafíos en varios sentidos: cognitivos, epistémicos, didácticos, técnicos, afectivos y valorativos. Cada uno de ellos forma parte de un conjunto de decisiones que implican deliberaciones éticas.

El rol docente se confronta a situaciones donde se ponen en juego la justicia, la equidad, la libertad y la responsabilidad, el aula es ese lugar donde los valores toman cuerpo y se transforman en vivencia compartida. En lo que respecta a la Ética lo propio es la



reflexión, la puesta en tensión de argumentos, que favorecen la adhesión personal y el compromiso con las convicciones sobre las valoraciones.

Esta unidad curricular pretende poner al/a la futuro/a docente en reflexión con su saber disciplinar y llevarlo/a a la interrogación sobre su práctica. Se espera que pueda fundamentar su posicionamiento frente al hecho educativo y recuperar en el final de su trayecto de formación las motivaciones que lo/la llevaron a optar por la docencia.

Enseñar Ética es una actividad que apuesta a la utopía, favorece y potencia la capacidad creativa y creadora del sujeto, praxis que se ubica en las antípodas de una concepción de la educación como actividad adoctrinadora.

La unidad curricular de Ética y trabajo docente se vincula con: los Talleres de Docencia, especialmente IV, donde los/las estudiantes hacen sus últimos pasos próximos al egreso. También con Instituciones Educativas, pensando la escuela como lugar propicio para la reflexión y promoción de acciones éticas. Pedagogía y Curriculum y Didáctica, al significar la transmisión de la cultura y sus modos, Educación Sexual Integral como política pública alojando la diversidad, la diferencia, la pluralidad y el respeto. Específicamente con la unidad curricular Filosofía.

### **Ejes de contenido (descriptores)**

#### *De la moral a la reflexión ética*

La ética como problematización del ethos. Niveles de reflexión ética. La conciencia moral, origen y desarrollos. La acción moral. Moral y moralidad. Moral convencional y crítica. Usos y costumbres, normas morales y jurídicas.

Derechos Humanos: generaciones, vigencia y zonas de tensión en un mundo global. Derechos humanos, minorías y género.

Éticas aplicadas: nuevos campos de configuración de la Ética. Ética en la investigación y las ciencias. Bioética y sus problemas. Los nuevos sujetos éticos: los animales, la tierra, el agua, las generaciones venideras. Los planteos desde la ética ambiental.

#### *Ética y política en los modelos clásicos*



La ética material aristotélica. La sabiduría práctica. La eudaimonía. La vida buena, las virtudes: éticas y dianoéticas. De la deliberación a la elección: la prudencia. Ética y política, amistad y philía en el mundo griego.

La ética formal kantiana: la libertad como condición de la moral, la conciencia moral, el conflicto entre las inclinaciones y el deber, el imperativo categórico como principio universal para la acción. La ley moral. Ética y política en el ideario ilustrado: nuevos modos de vinculación entre los fraternos, libres e iguales.

#### *Las éticas contemporáneas: resignificaciones y planteos nuevos*

La impugnación de la moral y de los valores clásicos en Nietzsche. Apolo y Dionisos. La genealogía de los nuevos valores. La tensión entre la moral y la vida.

Problemas éticos hoy y posibles soluciones: ética del discurso, éticas liberales y comunitaristas, teorías de la acción, el pragmatismo, la tradición hermenéutica, ética analítica, ética emancipatoria y de la liberación, entre otras.

Ética, política y democracia en las sociedades contemporáneas. La cuestión de la justicia, la igualdad y equidad en la complejidad social actual.

#### *Ética y trabajo docente*

Ética e identidad docente: trabajo/profesión, vocación/deseo. El ejercicio del rol docente y sus componentes éticos. Perspectivas para pensar el trabajo docente en el mundo contemporáneo: técnico, poético, reproductivo, emancipador, liberador, crítico-creativo.

El vínculo pedagógico desde una perspectiva ética y política: la dignidad de sí y del otro, el sentido ético en las relaciones intersubjetivas.

#### **Orientaciones metodológicas**

Así como lo propio de la Filosofía es el trabajo textual, en la Ética, en tanto Filosofía práctica, también ha de llevarse a cabo con trabajo de textos de filósofos reconocidos en el campo. A su vez, en el aula se analizan sucesos que traen los/las estudiantes desde sus prácticas, así como también acontecimientos de relevancia social y cultural.



Es recomendable el uso de noticias periodísticas, diarios, historietas, textos literarios, películas y videos diversos, promoviendo la reflexión a partir de casos concretos a analizar. También es atendible el análisis de argumentos éticos –presentes en textos periodísticos, políticos, literarios- de modo oral y escrito.

### **Bibliografía sugerida**

- Apel, K. O. (2007). *La globalización y una Ética de la responsabilidad. Reflexiones filosóficas acerca de la globalización*. Buenos Aires: Prometeo.
- Aristóteles. (2007). *Ética a Nicómaco*. Barcelona: Gredos.
- Baumann, S. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Brunet, G. (2006). *Ética para todos*. México: Edere.
- Cortina, A. y García Marza, D. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos.
- Cullen, C. (Comp.). (2009). *Perfiles ético-políticos. Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2013). “Acerca de la genealogía de la Ética”. En: *La inquietud por la Verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gomez, C. (Comp.). (2012). *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Guariglia, O. y Vidiella, G. (2011). *Breviario de ética*. Buenos Aires: Edhasa.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
- Mac Intyre, A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maliandi, R. (2009). *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Nietzsche, F. (2000). *La genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Nino, C. (2007). *Ética y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Astrea.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Sartre, J. P. (2007). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.

Vattimo, G. (1998). *Las aventuras de la diferencia*. Barcelona: Editorial Península.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.



## CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

### Didáctica de la Historia II

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursado: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### Finalidades formativas

La complejidad de la enseñanza de la historia se puede analizar en el entrecruzamiento de cuestiones de diverso orden: históricas, sociales, pedagógicas, epistemológicas, psicológicas, sociológicas, éticas, políticas. Por ello, enseñarla conlleva una doble complejidad. Una deviene de la enseñanza propiamente, en tanto se trata de una práctica intencional que exige una reflexión teórico metodológica vinculada a las interacciones en el aula, en contextos institucionales y sociales particulares. La otra se refiere a la especificidad del objeto a enseñar, que incluye la dimensión epistemológica de la historia y sus diferentes posicionamientos historiográficos existentes en la actualidad.

Pensar la enseñanza nos remite a las ciencias sociales y en particular a la historia como disciplinas escolares. Las disciplinas escolares constituyen un entramado complejo y cambiante, en el que se manifiesta una política de distribución cultural que es llevada adelante por la institución escuela. Una selección y recorte de distintos campos del conocimiento y de saberes, una selección y recorte de las temáticas a desarrollar, de los valores a transmitir, que aparecen en los documentos curriculares propios de cada nivel de enseñanza. Es a partir de los mismos que el/la docente, y en este caso particular



los/las estudiantes del profesorado pueden comenzar a pensar, teniendo en cuenta las características y modalidades de la escuela secundaria donde progresivamente se irán insertando, de cara al estudiantado real y concreto con el que compartirán las aulas, cuáles son los modos de llevar adelante la enseñanza.

La reflexión racional sobre la historia y sus categorías de análisis no es una operación ajena a la docencia, sino que está íntimamente relacionada con la formación docente, a pesar de no seguir manteniendo un educador que muchas veces se reduce a un simple transmisor reproductor y acrítico. Es por ello que se plantea la necesidad de brindar un espacio de reflexión sobre los problemas específicos de la enseñanza de pasados en conflicto, indagando sobre la tensión entre historia y memoria colectiva, los conflictos en el aula y las estrategias didácticas posibles de ser utilizadas, entre otros aspectos directamente relacionados con el ámbito de la enseñanza escolar de la Historia Reciente. Esta unidad curricular propone recuperar y profundizar los contenidos abordados en Didáctica Específica I. Asimismo se piensa como una instancia que articula necesariamente con los talleres de la práctica docente y la residencia. Por ello, se propone como un espacio de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza, así como también, de indagación referida al estado actual de la investigación en dicho ámbito.

### **Orientaciones metodológicas**

Como se trata de una unidad que apunta a profundizar los contenidos abordados en la Didáctica Específica I y a coordinar y articular estrechamente con el taller de práctica docente IV (residencia), los desarrollos teóricos deben enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica. Por ello es que se brindarán desde esta unidad curricular las herramientas necesarias para el diseño de secuencias didácticas que permitan la enseñanza de la historia. Es fundamental que se conozca, en forma sucinta todo material que favorezca el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. También es importante desarrollar el análisis crítico de materiales curriculares y su producción por parte de los/las futuros/as



docentes. Se pretende la aproximación analítica y empírica a la enseñanza de la historia, en los marcos contextuales regionales, institucionales y áulicos concretos, a fin de construir y aplicar propuestas de enseñanza de la historia significativas y posibles.

El uso y producción de recursos digitales, vinculados con las actividades propias del campo curricular, las herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitan la indagación y producción de materiales didácticos, diseño de propuestas de enseñanza, secuencias didácticas e instrumentos de evaluación.

### **Eje de contenidos (descriptores)**

#### *La Historia en la institución escolar y el aula.*

Las relaciones entre la dimensión epistemológica del objeto de enseñanza, lo institucional, lo pedagógico y lo didáctico. Trabajar en el ámbito educativo: los proyectos, las tensiones, los conflictos. Diseño de proyectos de clase e institucionales. La enseñanza de la historia en la escuela secundaria actual en diferentes contextos: rural, de privación de la libertad, hospitalaria, adultos, etc. de la provincia de Santa Fe. Análisis crítico de documentos jurisdiccionales.

#### *El pasado reciente en la escuela: interrogantes y conflictos. Aportes para pensar en su enseñanza*

La articulación entre testimonios, contextos y conceptos. Políticas de la memoria y la prescripción de “recordar” en la escuela. Las modalidades de transmisión/enseñanza del pasado reciente en la escuela: Efemérides (24 de marzo y Guerra de Malvinas) y curriculum. Deber de memoria, derecho a la memoria y enseñanza de la historia. Trabajos de la memoria, ciudadanía y escuela. La intervención de las generaciones jóvenes en el proceso de elaboración del pasado: la tramitación del conflicto, el lugar de las preguntas y la apertura a la construcción de (nuevos) relatos.

#### *La construcción de una metodología de la enseñanza de la historia.*



La escritura didáctica: tipos de planificaciones. Guiones didácticos. Producción de materiales didácticos. Propuestas para clases de espacios curriculares donde puede desempeñarse un/a profesor/a de historia (Historia, Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía e Identidad, Construcción de Ciudadanía y Participación, Seminario de Ciencias Sociales, Seminario de Problemáticas Contemporáneas, etc.) y para seminarios, laboratorio y espacios de definición institucional. Propuestas para otros espacios de educación no formal (ONG, centros culturales, museos, medios de comunicación, etc.) Metodologías para el diseño de proyectos de enseñanza social e histórica. La investigación en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

### **Bibliografía sugerida**

- Alderoqui, S. (1996). *Museos y escuelas: socios para educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Aranguren, C. (2005). *Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica en Educere*. Universidad de los Andes: Mérida.
- Benadiba, L. y Plotinski, D. (2001). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barros, C. (2008). "Propuestas para el nuevo paradigma educativo de la Historia". En *Clío y Asociados. La historia enseñada*. N° 12. Santa Fe: UNL.
- De Amézola, G. (2008): "Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina". En: *Enseñanza de las ciencias sociales*. N°7.
- Furlan, A. y Pasillas, M. (1988). *El docente investigador de su propia práctica*. Buenos Aires: RAE.
- Gibaja, R. (1992). *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Gibaja, R. (1993). *Estudiando el aula; el tiempo instructivo*. Buenos Aires: Aique.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la didáctica de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Marcelo, C. (1993). “Cómo conocen los profesores la materia que enseñan: algunas colaboraciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido” En Montero, L. y Vez, J.M. (Comps.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo ediciones.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2011). Programa Conectar Igualdad. Serie estrategias en el aula para 1 a 1. Historia. Ciclo orientado.
- Saab, J. Castelluccio, C. (1991). *Pensar y hacer historia en la escuela media*. Buenos Aires: Troquel.
- Schwarstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Siede, I. (2007). *La educación política, ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zelmanovich, P. (1997). *Efemérides entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Zemelman y otros. (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: Gráfica Alsina.

#### *Normativa*

- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ciencias Sociales.

### **Historia Americana III**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:



	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	5	3,33
<b>Horas totales anuales</b>	160	106,67

### **Finalidades formativas**

Esta unidad está orientada hacia el abordaje del devenir histórico de América Latina desde la crisis de 1930 y hasta los llamados “neodesarrollismos” del siglo XXI. La propuesta es analizar las transformaciones económicas, sociales y políticas que se desarrollaron en la región y su relación con el resto del mundo.

Se busca que los/las estudiantes se adentren en el panorama histórico y actual del desarrollo de América Latina como área subcontinental y como territorio independiente con intereses y problemas comunes, inscribiéndolos en una concepción de la historia que da prioridad a las nociones de conflicto y cambio social; una historia transitada entre la tensión en la continuidad y la ruptura, lo que jerarquiza criterios más propicios para seleccionar y organizar los contenidos informativos y conceptuales.

Los procesos históricos contemplados se articulan en torno a un grupo de problemas que posibilitan que los/las estudiantes recurran a la utilización de la confrontación de interpretaciones como estrategia permanente de la propia formación y del proceso de enseñanza y aprendizaje y la recurrencia a las más significativas expresiones de los movimientos sociales latinoamericanos del siglo XX como criterio de periodización y organización de los contenidos, los que devienen de las problemáticas trazadas en Historia Americana II.

Más especialmente desde mediados del siglo XX, el escenario sociopolítico en América Latina ha estado permeado por la emergencia de significativos movimientos sociales y por un ciclo de conflictividad que puso en cuestionamiento al régimen de acumulación y abrió, en buena parte de la región, un período de importantes transformaciones socioeconómicas y políticas. Estos procesos implicaron también una notable



revitalización del pensamiento crítico latinoamericano así como la irrupción o reaparición de nuevos campos problemáticos y debates teóricos que contribuyeron a renovar las tradiciones y potenciar viejas y nuevas escuelas y corrientes de pensamiento. Asimismo, esta nueva experiencia redundó en una necesaria reconsideración de ciertos paradigmas interpretativos hegemónicos que han sido revisitados críticamente a la luz de la propia experiencia latinoamericana.

Se incorporan a este recorrido los más significativos procesos sociales, económicos y políticos de los Estados Unidos, atendiendo a la pertinencia geográfica, como la impronta que la América Anglosajona ha tenido sobre la latinoamericana desde los procesos de emancipación política en el siglo XIX.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *De la Crisis de 1930 al nuevo orden de post-guerra*

Algunas definiciones en torno a la periodización de la historia americana en el siglo XX. Las corrientes historiográficas en Estados Unidos.

El crack del 29 y la experiencia del New Deal: la crisis económica y el nuevo rol del Estado en Estados Unidos.

El impacto de la crisis en América Latina: la redefinición del régimen de acumulación y el proceso de industrialización sustitutiva de importaciones en el contexto del agotamiento del régimen de acumulación primario exportador. El nuevo rol del Estado. Los cambios al interior de la clase obrera latinoamericana; los conflictos sociales. El populismo latinoamericano: la discusión sobre sus significados y su carácter histórico.

#### *Los vertiginosos cambios de la segunda mitad del siglo*

La revolución cubana y su impacto en América Latina; el movimiento por los derechos civiles y el macartismo en los Estados Unidos. La Alianza para el progreso y la CEPAL. La discusión sobre el desarrollo en América Latina: las teorías del imperialismo, la dependencia y la modernización. El clima cultural de los años sesenta en América Latina. Las impugnaciones sociales al nuevo modelo de acumulación: los movimientos





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

estudiantiles, la reconfiguración de los sectores medios, las nuevas formas de participación política de las mujeres, nuevos movimientos campesinos, insurrección y guerrilla. Obreros y sindicatos ante el escenario de posguerra.

#### *El último cuarto del siglo XX*

Las dictaduras del Cono Sur: la política del terrorismo de Estado. Disciplinamiento social y reconversión productiva en América Latina. Doctrina de la Seguridad Nacional y nueva modalidad de acumulación capitalista.

La era Reagan en Estados Unidos: la solución conservadora a la crisis de los '70.

El retorno de la democracia en América Latina. Los cambios políticos; las continuidades económicas.

#### *Neoliberalismo y nuevos movimientos sociales*

Trasnacionalización del capital y políticas de ajuste. Reconversiones de las economías latinoamericanas. Privatización y desempleo estructural.

Neoliberalismo, crisis mundial, reestructuración económica y exclusión social.

Las democracias condicionadas: principales tesis sobre la democracia en América Latina. Memoria y derechos humanos: las comisiones sobre la verdad.

Crisis social y modalidades de resistencia en América.

Nuevos conflictos, nuevos actores: el *Movimiento de Trabajadores Desocupados* en Argentina; el *Movimiento de los Sin Tierras* en Brasil; *Mujeres Creando* en Bolivia.

De Carter a Bush. Auge republicano y neoconservadurismo. El nuevo orden mundial después del 11 de Septiembre.

Neo desarrollismos y neo populismos: la reprimarización de las economías latinoamericanas.

#### **Orientaciones metodológicas**

El aspecto teórico-metodológico de esta unidad curricular se sostiene en la ruptura con las concepciones de la historia americana como una sumatoria de historias nacionales



más tradicionales de la historia política. En esa dirección, se propone un abordaje que se define en términos procesuales y desde una perspectiva integradora de los distintos niveles de la realidad (económico, social, político, cultural, etc.) con una intención explicativa y comprensiva de los procesos estudiados, que en mayor medida son los procesos comunes en el continente, destacando tanto las particularidades como los eventos que han tenido impacto continental y mundial.

### **Bibliografía sugerida**

- Bethell, L. (1997). *Historia de América Latina*. Tomos 10,11, 12, 13, 14, 15 y 16. Barcelona: Crítica.
- Bonnet, A. (2001). La globalización y las crisis latinoamericanas. En *Bajo el Volcán*, Vol. 2. N° 3.
- Caetano, G. (Comp.). (2006). *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Chonchol, J. (1994). *Sistemas agrarios en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Fausto, B. (2003). *Historia concisa de Brasil*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, D. y Levy, G. (Comp.). (2004). *Hasta que la muerte nos separe. Poder y prácticas sociales genocidas en América Latina*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- González Casanova, P. (Coord.). (1980). *América Latina: Historia de medio siglo*. México: Siglo XXI.
- Katz, C. (2006). *El rediseño de América Latina. ALCA, MERCOSUR, y ALBA*. Buenos Aires: Luxemburg.
- Lowy, M. (1999). *Guerra de dioses. Religión y política en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mackinnon, M. y Petrone, M. (Comp.). (1999). *Populismo y neopopulismo en América Latina. El problema de la cenicienta*. Buenos Aires: EUDEBA.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Mires, F. (1998). *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. México DF: Siglo XXI.
- Necoechea Gracia, G. y Montenegro, A. (2011). *Caminos de historia y memoria en América Latina*. Buenos Aires: Imago Mundo-RELHO.
- Nigra, F. (2007). *Una historia económica (inconformista) de los Estados Unidos. 1865-1980*. Ituzaingó: Maipué.
- O'donnell, G. y otros (Comps.). (1988). *Transiciones desde un gobierno autoritario. América Latina*. Tomo 2. Buenos Aires: Paidós.
- Pereyra, D. (2011). *Del Moncada a Chiapas. Historia de la lucha armada en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones R y R.
- Poniatowska, E. (2015). *La noche de Tlatelolco testimonios de historia oral*. México DF: Ediciones ERA
- Revista *Observatorio Social de América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Rivera Cusicanqui, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aymara y qhechwa de Bolivia, 1900-1980*. Ginebra: UNRISD.
- Schneider, A. (Comp.). (2014). *América Latina hoy. Integración, procesos políticos y conflictividad en su historia reciente*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Stern, S. (2002). Entre la tragedia y la promesa: lo político y el escribir historia latinoamericana a fines del siglo XX. *Anuario de la Escuela de Historia*. Nº 19.
- Zinn, H. (1999). *La otra historia de los Estados Unidos*. México: Siglo XXI.

### **Historia Argentina III**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria: 5 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.



	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	5	3,33
<b>Horas totales anuales</b>	160	106,66

### **Finalidades formativas**

Abordar la historia de los siglos XX y XXI de la Argentina obliga a dar cuenta de los procesos políticos, económicos, sociales, culturales e intelectuales que signaron al país desde la crisis del modelo agroexportador en 1930 hasta las reformas estructurales acaecidas en la década del noventa. Se incorpora, además, la crisis de la convertibilidad en el 2001 y el ciclo político abierto a partir de la misma.

Esto conduce al examen de una corta pero cambiante etapa histórica que admite ser abordada a partir del seguimiento de una serie de ejes o variables comunes. El tratamiento de las transformaciones y crisis de la economía capitalista local se hallará fuertemente ligado al abordaje de los modelos de acumulación, sus reorientaciones y las clases sociales en pugna, así como también las cambiantes y condicionantes relaciones de Argentina con los países prestadores de dinero y los organismos de crédito internacionales. Asimismo, esto se articula con el impacto que esa dimensión supuso en la estructura social; las variaciones en la composición de las distintas clases y fracciones de clase; la dinámica del conflicto social y los modos que ésta se articuló con las formas de hegemonía, dominación y resistencia. Uno de los problemas que se considera transversales en la historia contemporánea de Argentina son los procesos de ruptura y continuidad política en la clase obrera y su relación con las transformaciones en la estructura social del país. Otra dimensión de análisis debe ser la inestabilidad del sistema institucional argentino, desde 1930 hasta la apertura electoral de 1983 y los reacomodamientos ocurridos en el Estado y el régimen político, y en ese devenir, incorporar las características de las diferentes fuerzas políticas partidarias y corporativas; y el mosaico de debates y configuraciones intelectuales y culturales que



emergieron en la sociedad durante el período de estudio. Los temas y problemas de la historia reciente se despliegan en toda su complejidad, atendiendo especialmente a las discusiones en torno a la inestabilidad política y la violencia, centrándose en el debate en torno a la década 1966-1976 y las actuales discusiones historiográficas y sociales sobre memoria e historia del pasado reciente.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Estado, partidos y corporaciones*

La crisis de 1929 y el inicio de la depresión económica. Los nacionalistas y la extrema derecha en las conspiraciones cívico-militares. El Ejército y el golpe de 1930. Los gobiernos conservadores. Cambios en la composición y alianzas de la clase dominante. Las relaciones entre gobierno, partidos y corporaciones. Las oposiciones política y obrera.

El peronismo clásico. El golpe de Estado de junio de 1943: desarrollo y características del régimen militar. La historiografía del peronismo. El 17 de octubre de 1945 y sus interpretaciones. Populismo y surgimiento de una nueva cultura política. El voto femenino. Los reacomodamientos de la oposición: el radicalismo, las derechas y las izquierdas. Estructura del régimen político peronista. La configuración del régimen político peronista.

El ciclo de la “Revolución Libertadora” (1955-1958). El proyecto de desperonizar la sociedad: reformas constitucionales y sociales. Las crisis de los partidos políticos - división del partido radical y el partido socialista-. La resistencia obrera peronista y la recomposición gremial. Conflictos al interior de las Fuerzas Armadas. El sistema político entre 1955 y 1966: la discusión sobre la “crisis orgánica” y el “empate hegemónico”.

El golpe militar de 1966 y la “Revolución Argentina”. Las tensiones al interior de la burguesía. La burocracia sindical y los conflictos obreros. El Estado Burocrático-Autoritario. Los “tiempos” del gobierno de Onganía. Los proyectos de “salidas”



políticas: Lanusse y el Gran Acuerdo Nacional; La Hora del Pueblo y el Encuentro Nacional de los Argentinos.

Tercer gobierno de Perón. El nuevo proyecto peronista y sus límites. Los prolegómenos de la represión estatal y paramilitar.

El golpe cívico-militar de 1976 y la instauración de la dictadura del “Proceso de Reorganización Nacional”. Disciplinamiento social económico y político. El Terrorismo de Estado como método de dominación. La sociedad civil: consenso y resistencia. La Guerra de Malvinas. El intento de salida negociada.

Las elecciones de 1983 y los debates acerca de la transición democrática. Las herencias de la dictadura. El juicio a las juntas militares y la CONADEP. Leyes de obediencia debida y de “punto final”; los indultos. Los debates sobre la educación en democracia: el Congreso Pedagógico Nacional (ley 23.114), la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Nacional (posterior a los noventa) La década de los noventa: crisis de representación política. El neodesarrollismo del siglo XXI: cambios y continuidades sociales y políticos.

#### *Modelo de acumulación y dinámica y transformaciones económicas*

La dinámica económica entre 1930-1943: crisis del modelo agroexportador y proceso de industrialización por sustitución de importaciones. Intervencionismo estatal: políticas de regulación de la producción y del sector externo. Las relaciones económicas con Estados Unidos e Inglaterra. El Plan Pinedo. Las restricciones externas a la economía local.

La política económica peronista: planes quinquenales y políticas estatales. Las medidas redistributivas. Las tendencias de la economía mercado internista y la política industrial de postguerra.

Los ciclos de la economía durante la segunda mitad de los ‘50 y primera mitad de los ‘60. El modelo desarrollista y el segundo momento de sustitución de importaciones. Los planes de estabilización. Cambios en la composición de la clase dominante: burguesía industrial, burguesía agraria y capital transnacional.



El capitalismo monopolista y el plan Krieger Vasena. La economía política del tercer gobierno peronista. Plan Trienal y Pacto Social, y la crisis del “Rodrigazo”.

El proyecto económico de la dictadura. El plan de Martínez de Hoz y las consecuencias del modelo económico: desindustrialización, deuda externa y crisis financiera. La economía política del terrorismo de Estado.

Los condicionamientos económicos a la democracia. Las crisis hiperinflacionarias de 1989 y 1990. La distribución del ingreso y el mercado de trabajo: estudios comparados sobre desempleo, pobreza e indigencia. Los planes de ajuste y el modelo de la “convertibilidad”. La crisis económica del 2001.

#### *Sociedad, conflicto y movilización popular*

Cambios en el perfil obrero desde la década de los treinta. Migraciones internas y mutaciones del mundo sindical. Las apelaciones de las derechas y las izquierdas al activismo de las mujeres. Los debates en torno al sufragio femenino. Fascismos y antifascismos. La cultura en tiempos peronistas. Los nuevos sujetos político-educativos y sus alternativas de inclusión. Los actores sociales ante la política social del peronismo. La influencia de la revolución cubana y la emergencia de una nueva izquierda intelectual y cultural. El protagonismo de los intelectuales: debates en torno a peronismo, modernización, dependencia, desarrollismo, antiimperialismo. La internacionalización de la cultura en los años sesenta. El nuevo perfil de los universitarios.

El Cordobazo y el inicio de un proceso prerrevolucionario del movimiento obrero y estudiantil. Crisis de la burocracia sindical y emergencia de una nueva vanguardia obrera y estudiantil. Los debates en torno a la educación popular y el impacto de la pedagogía para la liberación. El movimiento de liberación femenina. La aparición y expansión de las guerrillas. La convulsión social y obrera de los años setenta: la huelga general de 1975 y las coordinadoras interfabricales.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

Los movimientos sociales y el movimiento obrero ante la dictadura. La censura en el mundo educativo y de la cultura. Los organismos de Derechos Humanos preexistentes y los nuevos. Familiares de los detenidos-desaparecidos: Madres, Abuelas, Hijos.

Memoria e historia de la dictadura. Las luchas obreras desde la transición democrática. Resistencias sociales al embate neoliberal. Los nuevos movimientos sociales: trabajadores desocupados, movimiento de mujeres, las culturas juveniles.

### **Orientaciones metodológicas**

El conocimiento sobre la Argentina contemporánea y reciente demanda ampliar el abanico de estudio para incorporar la mayor cantidad posible de niveles de análisis, entre ellos los de la historia social, política, económica, intelectual y cultural. La intención es acceder a una historia alejada de la fragmentación del conocimiento y nutrida de un abordaje global que considere las múltiples y disímiles determinaciones de la realidad argentina del último siglo, reconociendo a su vez la profundidad histórica de esos procesos. En ese sentido, es ineludible la incorporación de una perspectiva interdisciplinaria, enfatizando la contribución de otras áreas de conocimiento a la comprensión de la Argentina contemporánea.

### **Bibliografía sugerida**

Barriera, D. (Dir.). (2006). *Nueva Historia de Santa Fe*. 12 tomos. Rosario: Prohistoria y La Capital.

Basualdo, E. (2006). *Estudios de Historia Económica Argentina. Desde Mediados del siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires: FLACSO-Siglo XXI.

Bonnet, A. (2008). *La hegemonía menemista. El neoconservadurismo en Argentina, 1989-2001*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Brennan, J. (1996). *El Cordobazo. Las guerras obreras en Córdoba, 1955-1976*. Buenos Aires: Sudamericana.

Camarero, H. (2007). *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina, 1920-1935*. Buenos Aires: Siglo XXI.





PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- D'Antonio, D. (2015). *Deseo y represión. Sexualidad, género y Estado en la historia reciente argentina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Macor, D. y Tcach, C. (Eds.). (2003). *La invención del peronismo en el interior del país*. Santa Fe: UNL.
- Mazzei, D. (2012). *Bajo el poder de la caballería: el ejército argentino (1962-1973)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Murmis, M. y Portantiero, J. (2004). *Estudios sobre los orígenes del peronismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- O'Donnell, G. (1980). *El Estado burocrático-autoritario. Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Pozzi, P. (2001). "Por las sendas argentinas...". *El PRT-ERP. La guerrilla marxista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pucciarelli, A. (Coord.). (2006). *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires: Siglo XXI
- Ramacciotti, K. y Valobra, A. (2004). *Generando el peronismo. Estudios de cultura, política y género (1946-1955)*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.
- Schvarzer, J. (1996). *La industria que supimos conseguir*. Buenos Aires: Planeta.
- Suriano, J. (2001). *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Terán, O. (1991). *Nuestros años sesenta. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1956-1966*. Buenos Aires: Puntosur.

## **Historia de Europa IV**

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:



	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,33

### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular hace hincapié en los diferentes procesos que se desarrollaron a lo largo del siglo XX. La Primera Guerra Mundial actuó como desencadenante de movimientos -posteriormente regímenes- que pusieron en cuestión la organización económica, política y cultural que venía desarrollando el liberalismo. Surgirán la primera revolución socialista por un lado, y la reacción fascista por el otro, tratando de proponer -incluso imponer- criterios diferentes que afectaron el modo de ver el mundo de la época. La crisis abierta en este lapso duró todo el período de entreguerras.

A su vez, la Segunda Guerra Mundial planteó nuevos interrogantes que fueron respondidos en el período posterior, llamado “Guerra Fría”. La bipolaridad que generó, desapareció con la caída del bloque soviético, provocando transformaciones en el mapa político, que aún en la actualidad aparecen con poca claridad, porque la historia del siglo XX es una historia en construcción.

En este sentido, se presentan dichos procesos a través del análisis de las principales tendencias a nivel general y de una elección de casos nacionales de relevancia, a fin de que el/la estudiante comprenda la historia mundial como resultado de la coexistencia de países con diferentes grados de desarrollo o pertenecientes a distintos sistemas socio-económicos, con formas de Estado, estructura social y de clases, tradiciones culturales y políticas diversas.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

*Revolución rusa, surgimiento del Stalinismo y colectivización forzosa*



La herencia del siglo XIX. Los inicios del siglo XX: cambios políticos y culturales antes de la Primera Guerra Mundial. La “Gran Guerra”: consecuencias sociales y políticas. Revolución Rusa. Guerra Civil. Consolidación de la revolución. Muerte de Lenin. Derrota de la oposición de izquierda. Ascenso de Stalin. Separación de los viejos bolcheviques. Colectivización forzosa: crisis de la economía agrícola, aplicación del primer plan quinquenal, industrialización acelerada, proceso de urbanización. Totalitarismo político: procesos de Moscú.

#### *Ascenso de los fascismos*

Italia: crisis del orden liberal y surgimiento del fascismo, consolidación y vida cotidiana, superación de la crisis del ‘30. Diferentes organizaciones de socialización. Alemania: la república de Weimar, crisis de representación. Avance del nacionalsocialismo. Ascenso de Hitler al poder. Proyectos políticos y sociales. El Estado Racial. España: crisis política del ‘20: la dictadura de Primo de Rivera. La Segunda República. Guerra civil española: preparativos de la Segunda Guerra Mundial. Auge de las corrientes vanguardistas. Dictaduras o totalitarismos: diversas interpretaciones. Trabajo con fuentes.

#### *De la crisis del ‘30 a la Segunda Guerra Mundial*

Crisis del capitalismo liberal. Nuevas tecnologías. El obrero-ford. Proteccionismo. El New Deal. Intervención del Estado. El Keynesianismo. Políticas de pleno empleo. Cambios en el ordenamiento social y en la concepción del hombre: diversas interpretaciones. Crisis de 1938-39. La Segunda Guerra Mundial: consecuencias. Surgimiento del “Welfare State”.

#### *Postguerra, expansión económica, “guerra fría” y conflictos sociales*

Fin de la guerra y el problema de la posguerra. El triunfo aliado. El reparto de Europa. La reconstrucción europea. El plan Marshall. La recuperación económica. La consolidación de las democracias. Socialización de la Europa del este. Comienzo de la



guerra fría. La formación de la OTAN y del CAME. Revueltas en Europa del este. El conflicto chino-soviético. La política exterior de Estados Unidos y de la URSS. Las independencias de Asia y de África. La sociedad de consumo. Los nuevos movimientos sociales y sus reivindicaciones en los años '60. Mayo francés.

#### *De la crisis de 1973-74 a la actualidad*

La crisis del dólar. La crisis petrolera. Descenso de la producción mundial. Declive del Estado de Bienestar. La crítica del neoliberalismo. Nuevas tecnologías: la robótica, la informática. La pérdida de centralidad de la clase obrera. La sociedad postindustrial. Alemania y Japón acreedores mundiales. Declinación de Estados Unidos: contradicciones en un mundo en crisis. Revalorización de la democracia representativa. Nuevo orden mundial. Globalización, aspectos ideológicos. La cultura posmoderna.

#### *De Brezhnev a la Perestroika*

Caída de Jruschov. Ascenso de Brezhnev: neo-stalinismo. Modificaciones en la planificación central. El socialismo yugoslavo. Crisis políticas en las repúblicas populares: Checoslovaquia, Alemania, Polonia. Fracaso de la experiencia Brezhnev. Ascenso de Gorbachov. Comienzo de la Perestroika. La "Glasnost". Debilitamiento de la idea de planificación. Descentralización económica. Mayor autonomía nacional. Fin de la "Guerra fría". Desarme nuclear. Crisis del PCUS. Revueltas en el campo socialista. Golpe de estado en agosto de 1991. Desaparición de la URSS. La desintegración yugoslava.

### **Orientaciones metodológicas**

La literatura permite mirar los diferentes procesos desde otra óptica, con ella es posible captar la realidad y analizarla desde la subjetividad de los narradores, realizando un ejercicio de reflexión con otro tipo de documento, a los fines de percibir, en coyunturas muy específicas, pautas o comportamientos sociales que generaron los regímenes políticos y sociales.



Otra forma de abordaje de problemáticas sociales se puede realizar a través de la producción cinematográfica, recurso que permite visualizar momentos históricos cruciales del siglo XX y herramienta de trabajo áulico para los/las futuros/as docentes.

De esta manera, como objetivo central se pretende estimular el ejercicio de la duda científica, que permita la fundamentación de posturas crítico-analíticas, así como lograr la participación activa de los/las estudiantes en los procesos de producción de conocimientos y la utilización de herramientas básicas de la disciplina histórica. Objetivos que apunten a formar docentes con espíritu crítico y con autonomía intelectual.

### **Bibliografía sugerida**

Bettelheim, C. (1978). *La lucha de clases en la URSS, segundo período (1923-1930)*.

Madrid: Siglo XXI.

Briggs, A. y Clavin, P. (1997). *Historia contemporánea de Europa 1789-1989*.

Barcelona: Crítica.

Casanova, J. (2011). *Europa contra Europa, 1914-1945*. Barcelona: Crítica.

Duby, G. y Perrot, M. (2000). *Historia de las Mujeres*. (Vol.5). Madrid: Taurus.

Dunn, J. (1995). *Democracia. El viaje inacabado (508aC-1993dC)*. Barcelona:

Tusquest.

Fitzpatrick, S. (2005). *La Revolución Rusa*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Kitchen, M. (1992). *El período de entreguerras en Europa*. Madrid: Alianza.

Maier, C. (1992). “El colapso del comunismo: elementos para una historia futura”. En

*Revista Debates N° 40*. Valencia.

Maier, C. (1970) “Entre taylorismo y tecnocracia: Ideologías europeas y la visión de la productividad industrial en la década de 1920”. En: *Journal of Contemporary History* Vol. 5, Nro. 2.

Nash, M. (1991). “En torno a las consecuencias sociales de la primera guerra mundial”.

En *Revista Sociología del Trabajo* N° 13, otoño 1991.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Olivé, A. (2013). *Gramsci durante el Bienio Rojo (1919-1920)*. Disponible en: <http://kmarx.wordpress.com/2013/11/15/gramsci-durante-el-bienio-rojo-1919-1920/>
- Pala, Giaime. (2006). “*Checoslovaquia 1968, o del inicio del fin del mito soviético*”. Disponible en: [http://www.lainsignia.org/2006/julio/cul\\_023.htm](http://www.lainsignia.org/2006/julio/cul_023.htm)
- Patula, Jan. (1989). “*Perestroika ¿cambiará a la URSS?*”. Disponible en: [http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/itam/estudio/letras16/textos2/sec\\_1.html](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/itam/estudio/letras16/textos2/sec_1.html).
- Portantiero, J.C. (1981). *Los usos de Gramsci*. México: Folios.
- Porter, R. y Teich, M. (1990). *La revolución en la historia*. Barcelona: Crítica
- Schmitt, J.C. (1996). *Historia de los jóvenes. II La edad contemporánea*. Madrid: Taurus.
- Vinen, R. (2002). *Europa en fragmentos*. Barcelona: Península.

### **Seminario de Investigación Histórica**

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	3	2
<b>Horas totales anuales</b>	96	64

### **Finalidades formativas**

El Seminario de Investigación Histórica presenta sus contenidos disciplinares, teóricos y metodológicos pensados en el ámbito del último año del profesorado de Educación



Secundaria en Historia, entendiéndolo como formador de profesionales docentes que se desarrollarán especialmente en ese nivel educativo.

La propia formación docente implica una iniciación a la investigación que permite un modo de apropiación y producción activa de conocimientos de manera original desde las ciencias sociales generando saberes útiles y necesarios. Justamente en el aprendizaje de la investigación, futuros/as docentes obtienen dos elementos distintivos para su posterior vida profesional: la propia experiencia investigativa (ya que finalmente la investigación se aprende haciéndola) y la utilización profesional de los resultados de trabajo. Además, estar en contacto con la labor de investigación se convierte en una práctica transferible en el marco de la práctica docente.

Este Seminario de Investigación Histórica ofrece referencias en múltiples aproximaciones teóricas a fin de posibilitar que los institutos de formación docente se orienten, de acuerdo a sus especificidades, a los abordajes de historia regional desde un punto de vista historiográfico, a partir de los avances dentro del campo de la investigación nacional, latinoamericana y europea; y desde la interpretación y comprensión del espacio como una construcción social históricamente significada.

El seminario se desarrollará en estrecha articulación con las materias afines y se establece como síntesis del área teórica. Tiene como su horizonte la revalorización de los aportes disciplinares y teórico-metodológicos en su aplicación tanto de la investigación histórica como en el plano de la docencia sobre la historia local y regional.

La definición histórica de este seminario de investigación apuesta a un proyecto colectivo promoviéndolo como una instancia de integración curricular y articulación entre docentes y estudiantes, proponiéndolas como nexo de la reflexión, discusión y producción de y sobre la historia. Se espera que este seminario funcione como *generador de experiencias* a partir del trabajo sostenido en la formación de los/las estudiantes como docentes que puedan hacer investigación, aportando a sus trayectos investigativos y propiciando su inserción en las instancias de confrontación profesional acorde a sus desarrollos.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Problemas teórico-metodológicos de la investigación histórica*

Etapas del proceso de investigación. El proyecto, el diseño y la estrategia de investigación. Determinación del tema y el problema de investigación. La formulación de hipótesis. Múltiples perspectivas de análisis en la investigación histórica. La originalidad en la investigación histórica.

#### *Recolección y construcción de datos. Las fuentes “tradicionales” y las no “tradicionales”*

La recolección de información, formas de obtenerla y relación de las mismas con el objeto de investigación. ¿Qué es un documento y cómo se lo analiza? Diarios y periódicos. Novelas y literatura. ¿Por qué hablar de fuente “no tradicional”? Documentos-imágenes: fotografía y cine. Documentos sonoros: canciones, tradiciones.

#### *Metodologías cualitativas*

Diseños de investigación cualitativos. Los abordajes metodológicos en la investigación cualitativa. Fuentes orales. Memorias y autobiografías.

El problema de la triangulación. Aportes metodológicos de la teoría del género.

#### *La escritura: el relato histórico*

Proceso de investigación y proceso de escritura. Estilos de escritura; redacción y comunicación científica. La estructura argumental. Descripción, análisis y escritura de datos. Investigación en historia política, social, regional, y económica.

### **Orientaciones metodológicas**

Una primera parte de este seminario se organiza sobre la base de presentaciones generales de las temáticas definidas en los descriptores, seguidas de una discusión bibliográfica, mayormente teórica y metodológica. Posteriormente se abordan las partes básicas de un diseño de investigación (marco teórico, hipótesis, métodos de recolección de datos y





tratamiento de las fuentes, etc.), siempre en consonancia con los intereses temáticos de los/las estudiantes y presentando un panorama epistemológico y teórico plural. Durante todo el seminario se recurrirá a la lectura y crítica hermenéutica de textos seleccionados especialmente en base a su pertinencia como ejemplos de diseños de investigación.

La aproximación de los/las estudiantes a la investigación histórica implica necesariamente el trabajo con fuentes y documentos y esa experiencia, central e intransferible, porta las siguientes cualidades a la formación de grado:

- recuperación de los recorridos académicos curriculares para la elaboración de un proyecto de investigación y un trabajo de seminario final de carrera;
- estímulo para el desarrollo de una investigación original de los/las estudiantes avanzados/as de la carrera;
- elaboración de una producción escrita propia, basada en la incorporación del conocimiento acumulado sobre el tema pero también en los procesos individuales de análisis;
- revalorización de los aportes teórico-metodológicos en su aplicación en la investigación histórica y en la docencia;
- discusión colectiva de los proyectos y trabajos de investigación, propiciando el diálogo y el trabajo grupal.

### **Bibliografía sugerida**

Balan, J. (1974). *Las historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión

Barela, L., Miguez, M. y García Conde, L. (2001). *Algunos apuntes sobre historia oral*. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad.

Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Manual de Investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.

Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Valencia: Alfons el Magnanim.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Fernandez, S. y Dalla Corte, G. (Comps.). (2001). *Lugares para la Historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*. Rosario: UNR Editora.
- Guha, R. (2002). *Las voces de la historia y otros estudios subalternos*. Barcelona: Crítica
- Hernandez Sandoica, E. (1995). *Los caminos de la Historia. Cuestiones de Historiografía y Método*. Madrid: Síntesis.
- Lefere, R. (2014). *La novela histórica: (re)definición, caracterización, tipología*. Madrid: Visor.
- Levi, G. (2003). “Un problema de escala”. En: *Relaciones*. Vol. 24. N° 95. Colegio de Michoacán, Zamora
- López-Barajas, E. y Montoya, J.M. (Eds.). (1995). *El estudio de casos: fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- Lulle, T.; Vargas, P. y Zamudio, L. (Coords.). (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Tomos I y II. Barcelona: Anthropos.
- Martin Galván, J. C. (2009). *Voces silenciadas: la memoria histórica en el realismo documental de la narrativa española del siglo XXI*. Barcelona: LIBERTARIAS-PRODHUFI.
- Portelli, A. (2004). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Ardeatinas, la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Ramos Escandón, C. (Comp.). (1992). *Género e Historia*. México DF: Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”.
- Serra, J. (2004). *Cómo escribir correctamente*. Barcelona: Robinbook.

### **Teoría e historia de la historiografía**

Unidad Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.



Asignación Horaria:

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	4	2,66
<b>Horas totales anuales</b>	128	85,34

### **Finalidades formativas**

Esta unidad curricular permitirá a los/las futuros/as docentes analizar las principales teorías, corrientes y debates historiográficos. Está pensado para habilitar que el/la estudiante pueda retomar las distintas problemáticas de la historia planteadas en Introducción al Conocimiento Histórico, ampliar las opciones metodológicas desarrolladas en Metodología de la Investigación Histórica y reforzar la relación con la práctica profesional en el Seminario de Investigación Histórica.

Un acercamiento a la producción de conocimiento histórico ha sido desde siempre una tarea central en las sociedades: legitimación del poder, herramienta de integración social o de supresión de identidades subordinadas, substrato de un orden social futuro, éstas y muchas otras han sido sus funciones. De las múltiples formas que esta actividad ha tenido, en este punto, esta unidad curricular apunta particularmente a indagar acerca de esa particular forma del conocimiento histórico que concluyó reuniendo las atribuciones del conocimiento científico.

La historia de la historiografía es el eje de esta unidad, pero como ninguna producción se realiza alejada de la teoría ni del contexto histórico donde se produjo, estos dos aspectos serán también centrales. Teorías, no sólo como postulados generales del desarrollo histórico sino como principios que sustentan unas particulares opciones metodológicas y prácticas profesionales. Contexto, no sólo como marco histórico



general, sino especificado como clima de ideas (de teorías y paradigmas), como producto intelectual (campos), como producto institucional y académico (escuelas, corrientes e historiadores/as) y finalmente como praxis de la acción social y política (perspectivas de sociedad y representación político-social).

En este sentido, es a partir de finales del siglo XIX (donde la historiografía se construye y adquiere la pretensión de cientificidad, junto con otras ciencias sociales) desde donde se abordará con mayor énfasis la problemática de la historia de la historiografía, siguiendo de cerca la vinculación entre el desarrollo historiográfico occidental y el argentino, analizando sus bases teóricas y de contexto, sus correlaciones y rupturas, sus continuidades y cambios.

En esta relación se colocará en situación de privilegio un recorrido por el caso argentino. Esto se debe a que se considera necesario que los/las estudiantes puedan contextualizar críticamente autores y posturas con las que trabajan en las distintas unidades curriculares de la carrera y evaluar los manuales de historia que usarán en sus prácticas como docentes. Pero no sólo se realizará un acercamiento a la producción historiográfica en sí, sino que en cada caso se tomará como un parámetro posible para acceder al impacto que haya tenido en el conocimiento escolar, acercándose de tal manera a las políticas educativas por una parte y a la producción para la educación por otra.

### **Orientaciones metodológicas**

Se prevé el desarrollo de grandes ejes teóricos de la disciplina de forma que se introduzcan los principales problemas presentados en el programa, combinadas con ejercicios prácticos que permitan discutir conceptos y categorías específicas del quehacer historiográfico. La elección de los recursos tendrá que ver con el recorte del problema específico a trabajar.

Partiendo de la noción de que no se conoce un autor si no se leen sus obras, se propone iniciar el desarrollo de cada momento historiográfico con el análisis de fragmentos, capítulos, artículos y/o libros de los autores más reconocidos de todas las épocas,



tratando de dilucidar cómo fue su producción, por qué fue de esa manera, a qué marco teórico responde y en qué proyecto socio-político se inscribe. Interesa especialmente, el señalamiento de las relaciones que la institución histórica mantiene con la sociedad en la que se encuentra enclavada.

En todos los casos se elegirá combinar materiales bibliográficos que presenten de manera general la cuestión a abordar con textos de historiadores o bien de aquellos intelectuales que plantean ciertas miradas sobre el pasado y que han tenido significación social o cultural en determinadas coyunturas históricas, sin por ello olvidar la producción estrictamente dirigida al sistema educativo (manuales, informes, diseños curriculares, etc.).

En este sentido, se propone llevar adelante en un primer momento, la discusión y el análisis de producciones historiográficas que toman como objeto de estudio a los manuales y/o textos escolares; posteriormente se exponen y se debaten los resultados de las lecturas por parte de los/las estudiantes. En ambos casos se lee, discute, debate y compara manuales y/o textos escolares de diversas épocas contrastándolos con el análisis de la producción de la propia disciplina.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *Caracteres generales del conocimiento historiográfico*

El conocimiento científico y la epistemología: la difícil relación con la Historia y la Historiografía. ¿Cuál es el objeto específico de la historia de la historiografía?

#### *La Constitución del campo disciplinar, siglo XIX*

El pensamiento histórico desde sus primeras formas hasta el siglo XVIII.

Capitalismo, Historiografía romántica y legitimación burguesa. La formación de un campo intelectual. La estrategia institucional. La conformación académica de la disciplina.

#### *La renovación de los estudios históricos a partir de constitución de la "historia social"*



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

La “Escuela de Annales” y una nueva forma de enfrentar problemas. Los legados de la tradición marxista, dogmatismo y renovación. El cruzamiento de las diversas tradiciones en la renovación de la historiografía.

#### *La historia como disciplina actual*

La dispersión de los campos temáticos y las estrategias investigativas. Algunos ejemplos: historia local, historia de las mujeres y microhistoria. ¿Cuáles son los discursos históricos legítimamente historiográficos? Un acercamiento a la historiografía latinoamericana.

#### *La historiografía argentina. Siglos XIX, XX y XXI: historia, política y debates públicos sobre el pasado*

La matriz historiográfica liberal y la construcción del estado nacional republicano. Historia y política en los debates historiográficos. Progreso, evolución y causalidad en la historia argentina.

La organización de las primeras estructuras institucionales, la Nueva Escuela Histórica y el revisionismo histórico. Temas y problemas. La política como tema y como exterioridad al conocimiento histórico.

La producción historiográfica académica. Historia económica e historia social renovada. Producción en el exilio y las novedades de los ‘80. Historia reciente. Un esquema de la institución histórica en la Argentina.

Sobre la historia enseñada, manuales y/o textos escolares, propuestas didácticas cambios metodológicos, conceptuales y de formato.

#### **Bibliografía sugerida**

Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdé, G. y Otro. (1992). *Las escuelas históricas*. Barcelona: Akal.



- Braudel, F. (1991). *Escritos sobre Historia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Darnton, R. (2014). *Censores trabajando. De cómo los Estados dieron forma a la literatura*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- De Amézola, G. (2006). "Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la "transformación educativa"". En: Kaufmann, C. (Dir.). (2006). *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Entre Ríos y Miño y Dávila.
- De Mussy Roa, L. (2010). *Historiografía postmoderna: Conceptos, figuras, manifiestos*. Santiago: Ril Editores.
- Devoto, F. y Otro. (2009). *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dosse, F. (2003). *La Historia. Conceptos y escrituras*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona: Critica.
- Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Halperin Donghi, T. (1996). *Ensayos de historiografía*. Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Hernandez Sandoica, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales escribir historia hoy*. Madrid: Akal Universitaria.
- Hobsbawm, E. (1983). *Marxismo e Historia Social*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Iggers, G. (1998). *La Ciencia Histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Universitaria.
- Pons, A. (2013). *El desorden digital Guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI.



## CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

### **Práctica Docente IV: Residencia, El Rol Docente y su Práctica**

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria: 5 horas cátedra frente al curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	<b>Horas cátedra</b>	<b>Horas reloj</b>
<b>Horas semanales</b>	5	3,33
<b>Horas totales anuales</b>	160	106,66

### **Finalidades formativas**

Desde una mirada compleja las prácticas convocan a múltiples sujetos en la tarea de enseñar a enseñar. Allí estarán presentes docentes de las escuelas asociadas, junto con los/las estudiantes y sus pares. Desde esta perspectiva, las prácticas se entienden como ámbitos de encuentro entre los diversos sujetos, saberes e instituciones implicados en la formación.

En este taller se espera que los/las futuros/as docentes lleven a cabo una experiencia de práctica de residencia docente intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los tres campos de la formación. Se insertarán durante un período prolongado en una de las escuelas asociadas, para asumir las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). Ya que resulta necesario que los/las estudiantes tengan diversas experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas, los equipos de profesores/as de práctica organizarán el proyecto integral de prácticas de residencia, garantizando que se realicen





experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades, como así también en los distintos ciclos. Se entiende por residencia al periodo de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la Institución Formadora y las Instituciones de Residencia: Escuelas Asociadas.

La articulación del Taller de Práctica Docente IV con la unidad curricular Ética y Trabajo docente apuntará a la comprensión del rol docente y la práctica desde su complejidad y a la asunción de una actitud comprometida, tanto individualmente con el aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes a cargo, como socialmente con la construcción de una sociedad justa y democrática.

### **Ejes de contenidos (descriptores)**

#### *La enseñanza de la Historia en la escuela y en otros entornos educativos*

Los documentos curriculares jurisdiccionales e institucionales como marco para el diseño de la propuesta de residencia. La particularidad de la enseñanza en la escuela asociada. Aproximaciones a la institución y al grupo clase. Singularidades de las clases (según niveles y modalidades).

#### *Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza*

Diseño de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención: proyectos, unidades didácticas, clases.

Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, y modalidades. La propuesta de enseñanza. Las TIC en las propuestas de enseñanza. Análisis crítico de bibliografía y/o materiales de producciones editoriales. El uso de la voz y el cuerpo como aspecto constitutivo de la construcción metodológica de la clase.

La tarea del/de la docente como coordinador/a del grupo clase. Interacción educativa y relaciones sociales.



Intersubjetividad. Vínculos. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.

La evaluación de la enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Autoevaluación. Co-evaluación.

*Reflexividad crítica y profesionalidad docente*

El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. Relaciones intervención-investigación.

Dimensión ético- política de las prácticas docentes: el trabajo docente en el marco de las transformaciones políticas, culturales y sociales del siglo XXI.

La obligatoriedad de la educación secundaria, compromiso de la tarea docente con el objetivo de lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso de todos/as los/las adolescentes, jóvenes y adulto/as que se escolarizan.

*Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas de Residencia*

Relación intervención-investigación. Abordajes interpretativos. Registro etnográfico. Libro de notas, diario de clase. Análisis de fuentes y documentos.

Procesos metacognitivos, análisis didáctico. Escrituras pedagógicas: textos de reconstrucción crítica acerca de la residencia.

**Orientaciones metodológicas**

La residencia implica diversas actividades que requieren del trabajo en equipo y la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico compartido. En este proceso, cobran relevancia los aportes de la metodología de investigación-acción para dar cuenta de los fenómenos indagados y reconocer sus singularidades, de manera que permita a los/las futuros/as profesores/as construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos que implican el análisis de la tarea docente y de los complejos contextos en los que les tocará actuar. Esta perspectiva demanda una permanencia más prolongada del/de la estudiante en el campo, propiciando la continuidad y el seguimiento de unidades de



trabajo definidas en una programación docente. Se hace necesario, entonces, facilitar las experiencias de residencias tanto en el ciclo básico como en el orientado del nivel secundario, como así también en diversos contextos en los que le tocará actuar.

En esta dirección resulta de valor pedagógico proponer a cada residente, y a los/las profesores/as incluidos/as en la experiencia de los talleres integradores como un área “protegida” privilegiada para el estudio de hipótesis de trabajo que supere enfoques verticalistas y aplicativos de reproducción acríticos, por prácticas docentes que comprometan diseños de propuestas didácticas integradas.

### **Bibliografía sugerida**

- Alliaud, A. (2011). “Narraciones, experiencia y formación docente”. En Alliaud, A. y Suárez, D. (Comps.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/CLACSO.
- Andreozzi, M. (1996). “El impacto formativo de las prácticas. El papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional”. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Universidad de Buenos Aires. Año V. Número 9.
- Borsani, M.J. (2012). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (1989). *La investigación–acción en educación*. Madrid: Tecnos.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Olson, M. (Comp.). (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Suárez, D. (2012). “Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar”. Buenos Aires: Fundación Santillana. VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué. En Edición.
- Zabala, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Gráo.

#### **Taller Integrador IV**

Se organiza a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes de la carrera.

El taller integrador se organiza en torno al eje *El rol docente y su práctica* procurando la relación entre teoría y práctica articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Educación Sexual Integral
- Historia Argentina III
- Práctica Docente IV: El rol docente y su práctica

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres integradores durante el año.



### Estructura curricular con total de horas docentes

PRIMER AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES <sup>6</sup>	HS. CÁTEDRA ANUALES <sup>7</sup>	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER INTEGRADOR <sup>8</sup>	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>					
ESPACIO Y SOCIEDAD	3	96		3	MATERIA
PEDAGOGÍA	3	96	1	4	MATERIA
PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	4	128	1	5	MATERIA
UCCV: PROBLEMÁTICAS DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA	4	128		4	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>					
HISTORIA DE EUROPA I	4	128		4	MATERIA
INTRODUCCIÓN AL CONOCIMIENTO HISTÓRICO	4	128	1	5	MATERIA
PALEOHISTORIA E HISTORIA DE ASIA Y ÁFRICA	4	128		4	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA</b>					
PRÁCTICA DOCENTE I: ESCENARIOS EDUCATIVOS	3	96	1	8 <sup>9</sup>	TALLER INTEGRADOR
UCO	2	64		4	TALLER
<b>TOTAL: 9</b>	<b>31</b>	<b>992</b>	<b>4</b>	<b>41</b>	

### SEGUNDO AÑO

<sup>6</sup> Horas cátedra semanales frente a curso.

<sup>7</sup> Horas cátedra anuales frente a curso.

<sup>8</sup> Horas de trabajo docente en la institución para la integración y planificación del Taller Integrador.

<sup>9</sup> Cátedra compartida. Cuatro (4) horas cátedra para cada docente.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES <sup>10</sup>	HS. CÁTEDRA ANUALES <sup>11</sup>	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER INTEGRADO R <sup>12</sup>	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>					
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM	4	128	1	5	MATERIA
FILOSOFÍA	3	96		3	MATERIA
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	3	96		3	MATERIA
PROBLEMÁTICAS DE LA CIENCIA POLÍTICA Y LA ECONOMÍA	3	96		3	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>					
HISTORIA AMERICANA I	5	160	1	6	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA I	4	128		4	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA II	5	160		5	MATERIA
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	4	128	1	5	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA</b>					
PRÁCTICA DOCENTE II: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	3	96	1	8 <sup>13</sup>	TALLER INTEGRADO R
<b>TOTAL: 9</b>	<b>34</b>	<b>1088</b>	<b>4</b>	<b>42</b>	

<b>TERCER AÑO</b>					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES <sup>14</sup>	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR

<sup>10</sup> Horas cátedra semanales frente a curso.

<sup>11</sup> Horas cátedra anuales frente a curso.

<sup>12</sup> Horas de trabajo docente en la institución para la integración y planificación del Taller Integrador.

<sup>13</sup> Cátedra compartida. Cuatro (4) horas cátedra para cada docente.

<sup>14</sup> Horas cátedra semanales frente a curso.



		S <sup>15</sup>	INTEGRADOR <sup>16</sup>		
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>					
UCCV: PROBLEMAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LA ARGENTINA	3	96	1	4	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>					
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA I	3	96		3	TALLER
HISTORIA AMERICANA II	5	160		5	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA II	4	128	1	5	MATERIA
HISTORIA CONTEMPORÁ NEA DE ASIA Y ÁFRICA	4	128		4	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA III	4	128		4	MATERIA
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA	4	128		4	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA</b>					
PRÁCTICA DOCENTE III: LA CLASE, LOS PROCESOS DEL APRENDER Y DEL ENSEÑAR	4	128	1	10 <sup>17</sup>	TALLER
<b>UNIDAD DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL</b>					
UNIDAD DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	2	64		2	SEMINARIO
<b>TOTAL: 9</b>	<b>33</b>	<b>1056</b>	<b>3</b>	<b>41</b>	

**CUARTO AÑO**

<sup>15</sup> Horas cátedra anuales frente a curso.

<sup>16</sup> Horas de trabajo docente en la institución para la integración y planificación del Taller Integrador.

<sup>17</sup> Cátedra compartida. Cinco (5) horas cátedra para cada docente.



PROVINCIA DE SANTA FE  
Ministerio de Educación

UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES <sup>18</sup>	HS. CÁTEDRA ANUALES <sup>19</sup>	HS. ASIGNADAS PARA EL TALLER INTEGRADOR <sup>20</sup>	TOTAL HS. DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>					
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	3	96	1	4	SEMINARIO
ÉTICA Y TRABAJO DOCENTE	2	64		2	MATERIA
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>					
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA II	3	96		3	TALLER
HISTORIA AMERICANA III	5	160		5	MATERIA
HISTORIA ARGENTINA III	5	160	1	6	MATERIA
HISTORIA DE EUROPA IV	4	128		4	MATERIA
TEORÍA E HISTORIA DE LA HISTORIOGRAFÍA	4	128		4	MATERIA
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN HISTÓRICA	3	96		3	SEMINARIO
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA</b>					
PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA: EL ROL DOCENTE Y SU PRÁCTICA	5	160	1	12 <sup>21</sup>	TALLER
					TALLER INTEGRADOR
<b>TOTAL: 9</b>	<b>34</b>	<b>1088</b>	<b>3</b>	<b>43</b>	

<sup>18</sup> Horas cátedra semanales frente a curso.

<sup>19</sup> Horas cátedra anuales frente a curso.

<sup>20</sup> Horas de trabajo docente en la institución para la integración y planificación del Taller Integrador.

<sup>21</sup> Cátedra compartida. Seis (6) horas cátedra para cada docente.