



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Basualdo, Romina Andrea

Enseñar a enseñar derecho. Un análisis curricular y didáctico de la formación de futuro docentes en ciencias jurídicas



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Basualdo, R. A. (2021). *Enseñar a enseñar derecho. Un análisis curricular y didáctico de la formación de futuro docentes en ciencias jurídicas. (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3533>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Enseñar a enseñar derecho. Un análisis curricular y didáctico. Un análisis curricular y didáctico de la formación de futuro docentes en ciencias jurídicas

Romina Andrea Basualdo

romi_basualdo@hotmail.com

Resumen

La investigación más reciente en torno a la enseñanza del Derecho, se orienta a identificar estrategias que permitan el aprendizaje comprensivo de las Ciencias Jurídicas. Si esta enseñanza es destinada a quienes tendrán a su cargo ese mismo proceso, es decir en el marco de la formación de docentes en Ciencias Jurídicas, la importancia de lograr ese aprendizaje se torna aún más evidente.

Para identificar si esa perspectiva se materializa en las propuestas de formación docente en Ciencias Jurídicas, es que tomaremos de referencia tres Planes de Estudio pertenecientes a Universidades Nacionales, seleccionando a una de las más antiguas del país- creada en 1975- y dos de reciente creación, pero dentro de casas de Altos estudio de gran presencia académica. Esta comparación que proponemos, se realiza tomando como referencia los vigentes planes de estudio de cada carrera, con especial atención en el área de formación docente. Dicho análisis se particulariza aún más en los programas comunes de esa área, sumado a la manifestado por sus docentes y estudiantes.

Lo anterior, en el marco de las teorías que permiten definir categorías conceptuales relacionadas a la temática (como curriculum, práctica pedagógica, didáctica del Derecho, entre otras) sin olvidar los elementos que conforman el contexto de surgimiento de cada una de las ofertas educativas.

Todos estos aspectos, nos permitirán abordar a conclusiones finales, orientados a responder qué elementos se ofrece a sus estudiantes para su futuro profesional como docentes de las Ciencias Jurídicas, comprendiendo la complejidad del acto educativo y las particularidades que presenta en cada ocasión; a la luz de la teoría trabajada y la normativa educativa vigente.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ORIENTACIÓN EN INSTITUCIONES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

TRABAJO FINAL DE TESIS

ENSEÑAR A ENSEÑAR DERECHO

UN ANÁLISIS CURRICULAR Y DIDÁCTICO DE LA FORMACIÓN DE
FUTUROS DOCENTES EN CIENCIAS JURÍDICAS.

Autora: Romina Andrea Basualdo

DIRECTORA: MARÍA RUIZ JURI

CODIRECTOR: MATIAS PENHOS

JULIO 2021

INDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	5
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	7
MARCO TEÓRICO.....	12
La Didáctica como ciencia de la educación.	14
La didáctica del Derecho	20
La didáctica para formar a profesores en Ciencias Jurídicas	24
El curriculum universitario	28
Las prácticas pedagógicas en la Universidad	38
La regulación normativa de la formación docente en nuestro país.....	44
OBJETIVOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....	50
METODOLOGÍA	51
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS OFERTAS EDUCATIVAS SELECCIONADAS.....	52
UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO HISTÓRICO INSTITUCIONAL DE CADA CARRERA	52
EL PERFIL DEL PROFESOR EN CIENCIAS JURÍDICAS Y SU FUTURO EJERCICIO PROFESIONAL.	55
GENERALIDADES DEL PLAN DE ESTUDIO.....	65
LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO DIDÁCTICA	75
Didácticas Generales	96
Las Didácticas Especiales.....	109
La práctica profesional docente	122
La palabra de los protagonistas: estudiantes y docentes	150
SINTESIS DE LA CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO.	165
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	172
Referencias Bibliográficas:	175
ANEXOS	182
Anexo 1: Cuadro comparativo características generales de los Planes de Estudio	182
Anexo 2: Programas de los espacios curriculares analizados	204

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por su apoyo incondicional de siempre.

A mi directora, por su generosidad, paciencia y compromiso.

A mi co director, por su vocación y colaboración.

A la carrera, por darme la oportunidad de reafirmar mi vocación hacia la educación.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el modelo docente planteaba la necesidad de conocer la disciplina a enseñar en profundidad, siendo esta la condición suficiente para considerarse capaz de transmitirlo a otros en el aula. En el caso de la enseñanza del Derecho, la tradición se basa en presentarlo como contenido acabado y autosuficiente, transmitido a través de clases magistrales, centradas en el docente, cuyo trabajo se limitaba a un trabajo técnico de aplicación de principios universales. De esta manera, la enseñanza se limitaba a una transmisión receptada pasivamente por los alumnos; característica presente aún en muchas aulas de Derecho de la educación superior argentina.

Como lo han demostrado numerosas investigaciones, este modelo resulta insuficiente frente a un contexto social cambiante y complejo, y un alumnado cada vez más diverso, lo que requiere un diseño de la currícula que tenga en cuenta las demandas o desafíos que podrá presentar el ejercicio profesional de los egresados, sin olvidar sus individualidades.

Es que la Universidad, como institución social encargada de formar a los profesionales que atenderán las necesidades y desafíos de la sociedad contemporánea, no puede ignorar la obligación de formar a sus estudiantes con las herramientas necesarias para responder a dichas necesidades, que no resultan de una aplicación mecánica, sino del ejercicio de otras capacidades relacionadas a la comprensión, creatividad e integralidad.

En el campo de la educación jurídica, dicha formación presenta las particularidades de una disciplina relacionada directamente con la formación de los futuros ciudadanos de acuerdo a un conocimiento vinculado a la defensa y construcción de los derechos; sin olvidar orientación pedagógica de quienes enseñarán esa disciplina a otros que transitan una etapa de definiciones vocacionales, como los estudiantes secundarios.

Se hace necesario conocer si estos aspectos son previstos en la formación de los futuros docentes en el área jurídica, cuya acción se destinará a impartir una ciencia social con una fuerte vinculación política y social.

De esta manera, en el marco de la Maestría en Educación, brindada por la Universidad Nacional de Quilmes, es que el presente trabajo de tesis se propone caracterizar las ofertas de formación de futuros docentes en Ciencias Jurídicas haciendo hincapié en aspectos curriculares y pedagógico didácticos, dimensiones fundamentales del ámbito de la Didáctica que nos ayudan a analizar las propuestas de enseñanza.

A tal fin, se tomarán en cuenta el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto, el Profesorado para la educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Buenos Aires, y el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba; estableciendo dicho orden de análisis, en función de la antigüedad de las carreras.

Para ello, luego de especificar las categorías conceptuales en las que se enmarca este análisis, comenzaremos por contextualizar cada oferta educativa a través de su historia institucional, para luego conocer sus características generales como el alcance del título, perfil profesional, duración de la carrera, carga horaria y cantidad de materias.

Posteriormente, pasaremos a analizar su estructura curricular en general, con especial atención en la formación pedagógico didáctica que ofrece, profundizando el análisis de aquellos espacios curriculares comunes entre las tres carreras: los de didáctica y práctica docente, entendiéndose como pilares disciplinares teórico prácticos de la formación docente.

Se llevará adelante un estudio exploratorio de carácter cualitativo. Esta decisión guarda relación directa con las características del objeto a estudiar y los objetivos de este trabajo. Se intenta caracterizar un fenómeno social, como es la enseñanza de una determinada disciplina (derecho) a partir de la identificación de algunos rasgos o elementos que permitan esa caracterización. Esos rasgos son de difícil cuantificación, por lo que coincidiendo con lo expuesto por Hernández Sampieri (2003), resulta aplicable un estudio cualitativo que permita la comprensión del fenómeno, más que la medición y predicción del mismo.

Desde un enfoque más abierto a la producción y circulación de sentidos, serán incluidas las percepciones de docentes y estudiantes avanzados y egresados, testimonios que integrarán el relevamiento de campo en relación a los mencionados objetivos.

Si bien como toda propuesta de investigación siempre comprende un recorte del objeto de estudio y puede ser mejorada, por medio de este trabajo de investigación pretendemos desarrollar un marco de análisis posible para la formación docente ofrecida actualmente en los Profesorados en Ciencias Jurídicas, promoviendo posibles espacios de diálogo y reflexión que permitan fortalecer dichas propuestas.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El artículo 71 de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 establece que la Formación Docente tiene la finalidad de “preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”. En consonancia, en 2007, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), para la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes. Con el objetivo de unificar el sistema de formación superior docente, el Consejo Federal de Educación resuelve sancionar los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, como concreción de las características que deben presentar los planes de estudio.

Este proceso, además, se vio complementado en el plano internacional a partir de la Segunda etapa del Programa Mundial sobre la Educación en Derechos Humanos (2010-2014)¹ y la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011), cuya orientación en el plano formativo de las carreras de educación superior es evidente en el Artículo 3:

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos conciernen a todos los sectores de la sociedad, a todos los niveles de la enseñanza, incluidas la educación preescolar, primaria, secundaria y superior, teniendo en cuenta la libertad académica donde corresponda, y a todas las formas de educación, formación y aprendizaje, ya sea en el ámbito escolar, extraescolar o no escolar, tanto en el sector público como en el privado. Incluyen, entre otras cosas, la formación profesional, en particular la formación de formadores, maestros y funcionarios públicos, la educación continua, la educación popular y las actividades de información y sensibilización del público en general. (A/C.3/66/L.65)

Puede identificarse un interés legislativo a nivel internacional, en torno a la inclusión de la Educación en Derechos Humanos para la formación de todos los profesionales; que presenta aún más interés en relación a la formación docente, que deberán colaborar en brindar dicha orientación en diferentes niveles.

¹ El apartado II, en el inciso C del Informe del Consejo de Derechos Humanos se titula “Medidas de promoción de la educación en derechos humanos en la enseñanza superior”. El punto 28 está dirigido específicamente a: políticas públicas, instituciones de enseñanza superior y personal docente (A/HRC/15/28, año 2010).

Junto a esta legislación de la actividad docente, existe un vasto desarrollo de la Didáctica, como ciencia encargada de brindar las herramientas para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, se ha profundizado en la enseñanza de disciplinas en particular, dando lugar a las didácticas especiales, a partir de la identificación de estructuras disciplinares que requieren de estrategias específicas. Sin embargo, este desarrollo no es uniforme en todas las áreas de conocimiento a ser enseñado.

En lo que respecta a la Didáctica del Derecho, también conocida como Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas (Elgueta y Palma, 2013; Ríos y Ruiz Juri 2016), existe una preocupación por cómo enseñar el sistema normativo, como un intento de superar la tradicional metodología de enseñanza basada en clases magistrales, con un aprendizaje netamente memorístico y centrado en el conocimiento ofrecido por los libros y-en este caso- en los textos jurídicos. Sin embargo, la mayor parte de la bibliografía disponible, tanto nacional como internacional, refiere a la enseñanza del Derecho en la formación de futuros abogados, cuyo objetivo de esta formación se orienta al litigio, la investigación y, en menor medida, una posible docencia; pero con atención al perfil del egresado propuesto por los planes de estudio de abogacía.

Esta mirada respecto al *cómo* se enseña, hace necesaria la definición sobre el *qué* se enseña. En el marco de la enseñanza del Derecho, tiene que ver con cómo va a comprenderse lo jurídico: si como un mero sistema de normas o bien como un proceso social complejo, producto de una construcción multidimensional. En este sentido Martínez Paz, explica lo parcial que resulta considerar al sistema jurídico como un objeto de estudio separado de la realidad en la que se desarrolla, considerándolo eficiente en sí mismo, por lo que basta con aplicar la norma. Esta perspectiva, promueve estudios del derecho parcializados, que sólo pretenden profundizar la explicación de un área jurídica determinada. Por insuficiente, aquel modelo tradicional de doctrina jurídica fue superado, ya que “desconocía la complejidad y no lograba la síntesis necesaria, al construir modelos unidimensionales y reduccionistas, algunos de los cuales estaban fuertemente idealizados...” (p. 14).; lo que genera gran incertidumbre frente a problemas nuevo a resolver, propio de la dinámica social

En su lugar, en el camino de recuperar la legitimidad del sistema, surge un modelo jurídico multidimensional, como propuesta para lograr “mayor capacidad del derecho y de su ciencia para resolver problemas y aceptar desafíos implícitos en las transformaciones de la realidad social...” (p.18). Este cambio de paradigma permite comprender la complejidad del fenómeno jurídico, atravesado e impregnado por la realidad social constantemente cambiante; con una necesaria contextualización y apertura, enriqueciéndose del aporte de diferentes ciencias, para dar mejores

respuestas a los problemas que se presentan. De esta manera, el modelo jurídico multidimensional “se refiere a una construcción teórica, esquemática y selectiva, configurada por una red de enunciados, una trama de interrelaciones y una serie de propiedades que lo constituyen como mediador entre el pensamiento y la realidad. Es también un esquema provisional y sometido a revisión, que refleja e interpreta aspectos de la realidad y ofrece distintas aproximaciones al campo específico de una ciencia o al objeto que se investiga” (p.24).

Jorge Witker (S.f.) sostiene en el mismo sentido que “el derecho no puede ser propuesto como un saber inmutable, constituido en sistema, sino como un conjunto de problemas ordenados de manera variable, para los cuales hay respuestas o intentos de respuestas más o menos temporales y que obedecen a opciones de valores frente a una situación determinada ” (p. 77).

Esta complejidad, requiere la revisión y consecuente definición de la perspectiva que se posee respecto al objeto a enseñar, lo que irá sentando las bases para la toma de las demás decisiones didácticas, tales como la definición del contenido, de las estrategias, los objetivos, etc.

Siguiendo a Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2014), a la hora de definir los contenidos a enseñar, es importante tener en claro la intencionalidad con la que ese contenido va a ser transmitido. Por eso, lo que parece a primera vista ser el mismo contenido (las normas jurídicas), presenta una perspectiva y análisis particulares, porque la intencionalidad con la que se presenta a un estudiante de abogacía, no es la misma para quien se está formando para ser docente. En este último caso estamos hablando de un “enseñar a enseñar Derecho”, con los requerimientos y particularidades que demanda el futuro rol docente de esos estudiantes.

En este sentido, se identifica que la bibliografía disponible, si bien ha ido ocupando diferentes espacios no atendidos previamente en la enseñanza del Derecho, se limita a la formación de estudiantes de abogacía; quedando sin atención la formación de docentes de Derecho. En nuestro país, numerosas líneas de investigación demuestran la preocupación respecto al cómo se enseña el Derecho en la universidad, pero en casi todos los casos, dentro de la formación de profesionales del Derecho no docentes; a pesar de constituir una posible salida laboral.

De esta manera, se hace más que necesario conocer si dicha preocupación se evidencia con los Planes de Estudio de los Profesorados en Ciencias Jurídicas, con qué características y qué necesidades se plantean en perspectiva a la formación de estos futuros docentes.

Teniendo en cuenta que estos docentes, que tendrán a su cargo aulas heterogéneas con la complejidad que hoy desafían a la docencia en todos los niveles, pero con el aditamento de trabajar en torno a un área de conocimiento particularmente relacionado a la vigencia de los derechos, la implicancia de su rol en relación a los Derechos Humanos es innegable.

En este sentido, numerosos trabajos refieren a la importancia de la Educación de Derechos Humanos en la formación del docente, por constituir el motor de enriquecimiento de los conocimientos en el aula, con una importante influencia sobre sus alumnos. Así lo señala José Tuvillo Rayo (1998) cuando refiere al “deber moral” de los docentes en la construcción de “un planeta más justo.”

De esta manera se contextualiza la vital importancia de que los institutos de formación docente y las universidades formen a docentes consientes de esa historia que nos identifica, y comprometidos con la realidad que se nos presenta. Más aún en aquellos docentes cuyo principal objeto de enseñanza refiere a Derecho, para superar la visión tradicional de transmitir derechos contenidos en leyes, para estudiarlos desde su complejo contexto y su actualidad; construyendo un compromiso conjunto (docente-estudiantes) con dicha vigencia

A partir de este contexto acompañado de algunos abordajes conceptuales, se han previsto las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se enseña actualmente el Derecho a quienes, posteriormente, deben enseñarlo profesionalmente? ¿Desde qué enfoque se lo hace?

¿Qué características asumen las estrategias didácticas específicas utilizadas para transmitir el Derecho a futuros docente de Ciencias Jurídicas?

¿De qué manera son transmitidas las estrategias didácticas a los futuros docentes de Ciencias Jurídicas?

¿Qué perspectivas construyen los estudiantes de esas estrategias utilizadas o transmitidas? ¿cómo y cuándo las utilizan?

¿Qué relación puede identificarse entre los planteado curricularmente –en los Planes de Estudio y en los programas- con lo ofrecido concretamente en el aula, como último lugar de concreción del currículum como parte de la formación docente?

En síntesis, lo que se pretende es caracterizar diferentes ofertas de formación de profesores en ciencias jurídicas, reconociendo especialmente aspectos curriculares y metodológicos de dicha formación pedagógico-didáctica.

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionaron las carreras de Profesorado en Ciencias Jurídicas de tres Universidades Nacionales, diferentes entre sí por sus particularidades referidas al momento y condiciones de surgimiento, características de admisión, dimensión del estudiantado, compartiendo la importancia territorial y académica de la oferta educativa que presentan.

Las carreras seleccionadas son:

- Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, perteneciente al Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto; cuyo título (plan 1998) posee validez nacional a partir del año 2004 (Res. 1709/04 Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación)
- Profesorado en Ciencias Jurídicas, de la Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Córdoba, con validez nacional a partir del año 2015 (Res. Ministerio de Educación de la Nación 2740/15).
- Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, con validez nacional a partir del año 2004 (resolución Consejo Superior 3344/04)

La comparación y caracterización, se realizará poniendo especial atención a la formación pedagógico didáctica que ofrece cada plan de estudio, determinando aquellos espacios curriculares comunes a través de sus programas actualizados a 2019. El análisis de dichos documentos se guiará a partir de cinco elementos comunes, presentes en todo programa universitario, como son la fundamentación, los objetivos, los contenidos, la metodología, y la evaluación.

Luego de la identificación de aspectos comunes y disímiles, se incluirán aspectos relevantes que resulten del testimonio de docentes y estudiantes entrevistados, siguiendo las pautas de entrevista previamente definidas.

MARCO TEÓRICO

“Una formación que no solo prepare al profesorado del futuro sobre cómo enseñar, sino que, a la vez, establezca las bases para continuar aprendiendo en contextos heterogéneos y heterodoxos en el marco de una sociedad plural”
Antoni Tort (2017)

La formación inicial universitaria de los docentes, constituye una preocupación para los teóricos educativos y, actualmente, para las políticas educativas de nuestro país. Si bien las implicancias de esa formación, dependerá de la perspectiva o modelo pedagógico del cual se parte, existe cierta coincidencia en la importancia que reviste la formación inicial como base del desarrollo profesional y personal de sus egresados.

No sólo será, una vez culminada, el inicio de una formación continua, debido a los requisitos actuales de constante actualización que demanda la tarea docente; sino que también ofrece las bases epistemológicas de un profesional con gran impacto en los sujetos a los que dirige su actividad.

En tal sentido se hace necesario dilucidar dicha importancia desde la justificación de la formación didáctica de los profesores- para diferenciarlo de otros profesionales que no cuentan con dichos conocimientos para llevar adelante un proceso de enseñanza- particularizando en el caso concreto de quienes tienen a su cargo la enseñanza del Derecho; ámbito profesional tradicionalmente desarrollado por quienes sólo poseían la formación disciplinar.

Pero esta preocupación no es nueva, sino que deviene de una trayectoria investigativa en la materia, que ha dado lugar a la interpretación del proceso de enseñanza, generando teorías explicativas que consignan diferentes modos de acción docente, según los aspectos que considera dentro del proceso.

Es por esto que existe un vasto desarrollo de la Didáctica, como fundamentación a las decisiones tomadas en torno a lo que se enseña y cómo se enseña; por lo que actualmente es considerada una Ciencia teórico-práctica, que se ocupa del proceso de enseñanza aprendizaje, en los diferentes contextos educativos, tal como explican Rivilla y Mata (2009).

En coincidencia, Becker Soares (1983) opina que a quien cabe la responsabilidad de ocuparse de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con un carácter prescriptivo y normativo, son las

denominadas didácticas especiales, por especificarse en un determinado contenido, su estructura, naturaleza y procesos cognitivos.

Más allá de esta especificidad de las didácticas especiales, existen aspectos o categorías de análisis comunes, que caracteriza los roles de los actores educativos (docente y estudiante) y- consecuentemente- los modos de relacionarse con el contenido y entre ellos. De esta manera conceptos como los de autoridad docente, aprendizaje, enseñanza, recursos, evaluación, curriculum, por nombrar algunas, revisten diferentes significados según el paradigma educativo en el que nos encontremos.

De esta manera, las ciencias de la Educación se han preocupado por potenciar las posibilidades que puede poseer un docente para cumplir con sus propósitos al momento de enseñar, brindando herramientas de diferente naturaleza, a partir de la explicación que sostiene sobre el aprendizaje. Estas definiciones, son las que determinan o caracterizan a cada teoría, que pueden ser conductista- si considera al aprendizaje como una respuesta directa de la enseñanza, que funciona como estímulo del mismo, y que tiene un modo correcto de realizarse- o constructivistas- si considera que el aprendizaje se encuentra influenciado por numerosos factores internos y externos al sujeto aprendiz, por lo que no hay “un” modo correcto de enseñar, sino que se trata de un proceso de complejo, que el docente debe dimensionar.

Así, los modos de enseñar se fundamentan en esta perspectiva. Por eso, es que los modelos de enseñanza tradicionales se basaban en las teorías conductistas, que sostienen al docente como única fuente del conocimiento, que transmite el conocimiento a un alumno meramente receptor, el cual debía reproducir- de la manera más exacta a lo expuesto por el docente- los conocimientos adquiridos. Este docente brinda clases magistrales, centradas en su exposición de los autores seleccionados, por lo que el alumno sólo toma apuntes. Por supuesto, que el lugar de máxima e incuestionable autoridad del docente, era la base del orden y organización de la clase.

Los resultados académicos, que mostraron la exclusión de una enorme porción de la población, llevó a los investigadores a cuestionar los modelos reinantes, dando lugar a nuevos modos de comprender lo que sucedía en las aulas de los distintos niveles educativos. Particularmente la universalización de la educación, sobre todo en el nivel superior, demandó la adaptación de la enseñanza a un alumnado cada vez más diverso, titular de un derecho a la educación universalmente reconocido y que, por lo tanto, debe asegurarse su vigencia.

Junto a las modificaciones necesarias en las perspectivas del cómo enseñar, se vio alterada la definición del qué enseñar, es decir los contenidos, cuya delimitación guarda relación directa con los

aspectos hasta aquí nombrados: el objetivo de la escuela y el modelo de enseñanza y de aprendizaje. Estas cuestiones son definidas en lo que denominamos currículum, haciendo referencia al texto o documento que define y secuencia los contenidos a ser enseñando, los objetivos de este y las modalidades utilizadas para hacerlo. Si bien existen diferentes perspectivas que definen el currículum en función de las condiciones o elementos constitutivos que tienen en cuenta, no es esta la oportunidad para desarrollar cada una; sino que no podemos desconocer la influencia de diferentes factores o actores a la hora de definirlo, pues guarda relación directa, con la concepción misma de escuela que se posea; tal como profundizaremos oportunamente.

A continuación, nos proponemos profundizar en algunas categorías conceptuales que resultan necesarias para orientar nuestro análisis.

La Didáctica como ciencia de la educación.

Como explica Alicia Camilloni (2006), la Didáctica es una disciplina en busca de su identidad, por la amplitud de su objeto y los aportes que recibe de otras disciplinas, como la Psicología, la Pedagogía, entre otras. A pesar de ello, coincidiendo con Antonio Rivilla y Francisco Mata (2009), cuyo trabajo se enmarca en la formación del profesorado, se la puede definir como “la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los diversos contextos” (2009:7); por lo tanto es correcto sostener que “amplía el saber pedagógico y psicopedagógico, aportando los modelos socio-comunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes...” (p.7).

Por tal amplitud, es que se encuentra superada la perspectiva de limitar su objeto al proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo por la complejidad de factores que intervienen mientras se enseña y se aprende, sino que además se entienden que ambos procesos son claramente diferentes y delimitados, “y hasta contradictorios en muchos casos” (Camilloni, 2006: 27).

De la misma manera lo sostiene Magda Becker Soares (1983), quien critica el binomio “enseñanza-aprendizaje” por hacer suponer que la enseñanza necesariamente resulta del aprendizaje y determinan el objeto de la Didáctica. Pues, contrariamente, “la enseñanza es un fenómeno independiente del aprendizaje, con características propias, con una especificidad que lo torna legítimo como objeto de estudio y de investigación” (p.3); por lo que se hace necesaria una revisión crítica de la Didáctica, que supere la perspectiva tradicional destinada a ofrecer modelos de enseñanza, con una visión superficial, por la complejidad y las particularidades de las situaciones de enseñanza.

Para comprender con mayor claridad la perspectiva planteada, Rivilla y Mata (2009) explican que el saber didáctico requiere de un gran esfuerzo reflexivo-comprensivo, destinado no sólo a ofrecer modelos y herramientas para la enseñanza, sino que además debe acompañarse de la preocupación constante por el estudio comprensivo y la actualización constante de los factores intervinientes en su objeto de estudio. Por lo tanto, para dichos autores, en el marco de la formación que ofrece el profesorado a quienes desean enseñar profesionalmente, la Didáctica se encarga de interrogantes como

...para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecúen a la cultura a enseñar y el contexto de interculturalidad e interdisciplinariedad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos. (p.7)

Como complemento de ese conocimiento general, se han desarrollado diferentes didácticas específicas que, como expone Alicia Camilloni (2007), trabajan desde una situación particular de enseñanza, con un tipo de contenido, en una franja etaria determinada, en un nivel y modalidad educativa particular; por lo que se considera que las Didácticas específicas se encuentran más cerca de la práctica que la Didáctica general, constituyendo-entre todas-un entramado complejo. De esta manera, especifica la misma autora, encontramos la Didáctica de la Matemática, de las Ciencias Sociales, de la química, del nivel primario, secundario o inicial, entre otras; según el criterio utilizado para la clasificación.

Con el surgimiento de corrientes que problematizan y buscan superar la perspectiva tradicional del proceso de enseñanza, se entiende la existencia de una necesidad de buscar constantemente las formas que mejor se adapten a cada grupo, lo que conlleva a un trabajo de autoevaluación y retroalimentación por parte del docente. En pocas palabras, se pretende lograr la transposición didáctica al nivel que permitan el aprendizaje en los estudiantes, como una de las principales preocupaciones de la tarea docente.

El concepto de transposición didáctica, ampliamente utilizado en diferentes campos didácticos, nace en la tesis de doctorado de sociología de Michael Verret en 1975, que la entendió como la transformación necesaria que se aplica a un objeto de conocimiento para convertirlo en objeto de enseñanza; lo que Chevallard (1985) define como "...un conjunto de transformaciones adaptativas

que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza...” (Gómez Mendoza, 2005: 86-87).

Es parte de la esencia del trabajo docente: ser capaz de acercar a sus estudiantes a la comprensión de un contenido que, probablemente, de manera solitaria no podrían entender de la misma manera.

Para lograr esa transposición el docente se vale de técnicas de enseñanza, entendidas como “las formas a través de las cuales se transmiten los contenidos y proponen actividades de aprendizaje” (Ríos y Juri, 2016: 90). La aplicación de estas técnicas dependerá del método que inspira al docente en sus prácticas, es decir- según Ríos y Juri-, refiere al “dinamismo propio del proceso de acercamiento entre un sujeto que tiene la intención de aprender, otro que pretende enseñar y el objeto de conocimiento a ser aprendido (2016:80) o lo que Jorge Witker señala como “el conjunto de procedimientos adecuados para lograr un fin específico” (p. 129).

Una vez lograda la transposición, el docente continúa su labor combinando sus conocimientos no sólo disciplinares o técnicos; pues su trabajo no se limitará ahora a aplicar un producto estático, sino que la adaptación es constante y se debe innovar siempre que sea posible; esta innovación es exigida por las mismas condiciones siempre cambiantes del escenario en el que se desarrolla la enseñanza.

Cuando hablamos de innovación educativa, Cebrián de la Serna (2003) la define como “toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, en la organización y en la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y que permita un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y la comprensión de toda la comunidad educativa” por lo tanto, tal como explica Nidia Karina Cicero (2018), se trata de un proceso que implica situaciones y acciones planificadas tendientes a impactar positivamente en un determinado campo.

La necesidad de innovar surge al identificarse las limitaciones de las acciones ya aplicadas. Limitaciones que surgen de diferentes manifestaciones que se tienen en cuenta para identificar la necesidad: ya sea a través de casos de fracaso escolar (en sus diversas fasetas) o a través de las demandas que el mismo contexto puede formular a la escuela (como el perfil del ciudadano a formar, el profesional que demanda el mercado de trabajo, entre otros).

Se relaciona mucho a la innovación educativa con la incorporación de las TIC’s a la clase, ya que fueron numerosos los trabajos de campo e investigaciones que demostraron las potencialidades que ofrecen las diferentes herramientas a la hora de trabajar con tal o cual contenido. Dicha perspectiva se contagió rápidamente entre la clase docente, por lo que hubo una especie de “auge” por la

capacitación en cuestiones informáticas y el uso de instrumental tecnológico; y así, los docentes se preocuparon por incorporar un proyector, una computadora, el uso de los laboratorios de informática, aulas virtuales, entre otros, considerando a ello una innovación significativa.

Pero como toda herramienta, las TIC's no generan un cambio significativo por sí solo. Pueden llegar a hacer más atractivo un contenido o más accesible si se encuentra disponible en una plataforma o en la web a la que todos los estudiantes acceden, pero la asimilación significativa de los contenidos, no se encuentra asegurada por su introducción, más bien es necesario, que se incorpore junto al cambio de paradigma o modelo de enseñanza.

Nidia Cicero (2018) nos explica que el rol del docente frente al uso de las tecnologías en su clase, “consiste en planificar la enseñanza, imaginar situaciones de aprendizaje problematizado, y seleccionar y facilitar los recursos para que los estudiantes generen conocimientos y adquieran competencias y habilidades específicas” (p.20); y no una mera aplicación mecánica, con un efecto “mágico” en los resultados del aprendizaje.

Por lo tanto, es posible aseverar que no sólo puede existir innovación pedagógica sin necesidad de emplear las TIC, sino que además estas últimas pueden ser usadas para replicar modelos tradicionales en lugar de generar nuevas experiencias educativas. Sólo cuando la tecnología se emplea para ofrecer una enseñanza problematizada y potenciadora de la implicación del estudiante a su propio aprendizaje, su incorporación a las prácticas universitarias resulta genuina. En este sentido, no sólo es importante acercarse a la utilización de las TIC (por su omnipresencia en todos los ámbitos de la persona y las potencialidades que presentan) sino que también se presenta como necesario, hacerlo de manera consciente y responsable, con los recaudos que requiere para la protección de los derechos.

Y es que el contexto actual, exige del nivel superior, la formación de profesionales capaces de desenvolverse en un ámbito caracterizado por el permanente cambio; por lo que la capacidad de análisis y respuestas creativas para la solución de los desafíos que se presentes, constituyen capacidades elementales para cualquier profesional en la actualidad. Dichas capacidades deben posibilitarse en el proceso formativo a través del mayor protagonismo de los estudiantes, apelando a la construcción activa del conocimiento.

Sin embargo, los docentes que pretendan aplicar estrategias pedagógicas participativas, a decir de García Vanegas, Sepúlveda López y Solano de Jinete (2008), deben conocer no sólo las perspectivas pedagógicas existentes, sino también los mecanismos y fundamentos educativos que las rigen, reconociendo que “la enseñanza debe individualizarse en el sentido de permitir a cada estudiante trabajar con independencia y a su propio ritmo, lo que conlleva a promover la colaboración y el trabajo

grupal, a fin de lograr mejores relaciones entre ellos y sus docentes, que aprendan más, que les agrade estudiar, se sientan más motivados, aumenten su autoestima y desarrollen competencias sociales más efectivas al hacerlo en equipos de aprendizaje” (p.5)

La educación formal, emergió con un modelo de enseñanza tradicional, tendiente a la homogenización del alumnado por las características y demandas de la sociedad de aquél momento; pero hoy no logra atender a las individualidades de la gran diversidad del alumnado que tanto se demanda y sostiene con las perspectivas de las corrientes constructivistas que surgieron posteriormente. Los cambios acaecidos en el devenir histórico de nuestra sociedad, ha llegado a cuestionarse el rol de la educación, para formular nuevas demandas que superan enormemente a la simple transmisión de un grupo de conocimientos; pues ya no es validada la perspectiva receptiva del alumno, sino que nos encontramos frente a un sujeto que posee reconocida y protegida su capacidad de pensar, reflexionar, cuestionar y hacer oír su perspectiva, colocarla en el debate frente a otras, desarrollando un mayor compromiso con las decisiones que se toman a su alrededor.

Por lo que, se demanda la configuración totalmente nueva de la clase, con relación a la clase tradicional o academicista, que está pensada desde el docente y con un criterio de homogeneidad del grupo, que nada tiene que ver con las características de cada grupo en su interior. De mantener una relación entre docente- contenido-estudiantes tradicional, las diferencias se profundizan al marcarse ciertos roles que se mantienen a lo largo del curso, pues la meta se centra en aprobar, como requisito académico-administrativo necesario, descuidando el desarrollo de las propias motivaciones que un estudiante puede encontrar al estudiar una ciencia determinada. Esto limita las posibilidades del protagonismo que debe desarrollar el sujeto que aprende para tomar las riendas de su proceso, y no quedar limitado en la apreciación estandarizada.

De tal manera, es que se espera que el ejercicio, dentro de la misma clase, de otras capacidades más allá de las tradicionalmente contempladas, como la toma de apuntes, la memoria, la exposición memorística, la resolución de problemas matemáticos, entre otras. A partir de las perspectivas constructivistas, comienza a incluirse capacidades que reconocen, entre otras, la importancia del trabajo con otros.

Como explican García Vanegas, Sepúlveda López y Solano de Jinete (2008), que postulan como horizonte de la educación actual el aprendizaje cooperativo, se exige el desarrollo y puesta en práctica de valores que busquen el desarrollo de todos, requiriendo “la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la valoración personal y la responsabilidad” que demandará de los docentes la apropiación de la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje en equipo o colaborativo,

debiendo adaptar sus objetivos, metodología y evaluación a la retroalimentación entre estudiantes y profesor, y entre los estudiantes.

Por eso sostienen que el principal rol de los docentes ya no es enseñar, sino ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender de manera autónoma en esta cultura de cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas de TIC, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el estudiante) y les exija un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple realización pasiva- memorización de la información” (p.136)

No resulta una tarea fácil, pues más allá de la necesaria voluntad del docente que se encuentra frente a la clase, sabemos que no alcanza con esfuerzos aislados o que no es suficiente un par de experiencias para generar un cambio de perspectiva. Tal como lo exponía Agustín Gordillo, ya en 1988, citado por María Gabriela Ávila Cabeiro (2015), cuando reflexiona acerca de que:

...las dificultades para modificar los métodos de enseñanza no tienen lugar, únicamente, debido a cuestiones presupuestarias en forma directa ya que ni los docentes ni los alumnos, ni siquiera la propia universidad debería incurrir en erogaciones importantes para cambiar los métodos de enseñanza, sino que esta dificultad tiene lugar debido a múltiples anclajes en las prácticas docentes y en la cultura institucional ya que esto requiere aptitudes y dedicación de todos los actores de este proceso de enseñanza y aprendizaje” (P. 133)

Como profundizaremos más adelante, las prácticas pedagógicas se presentan como un fenómeno social complejo, en el cual las teorías sustentadas por el docente, es uno de los tantos aspectos que influyen en lo que acaba sucediendo realmente en el espacio áulico.

Cabe aclarar que tampoco, por la complejidad antes mencionada, es posible identificar una aplicación pura de los modelos de enseñanza; así como tampoco existe un modelo totalmente negativo o positivo a la promoción del aprendizaje. Pues el método tradicional tiene algunas ventajas relacionadas a la seguridad que ofrece al docente que prefiere valorar su rol como fuente de conocimiento, además de ser el más eficaz en cuanto a sus costos y cantidad de contenido trabajado; por eso es que en muchas aulas, sobre todo universitarias, está muy presente. Sin embargo, es inevitable su replanteamiento frente a la realidad social compleja, predominantemente cambiante, que constituye el ámbito de desarrollo profesional y personal.

La didáctica del Derecho

Estos aspectos generales que nos ofrece la didáctica, han atravesado todas las disciplinas, incluso han llegado a cuestionar la enseñanza universitaria academicista propia de una disciplina tan tradicionalista y antigua como el Derecho; con sus particularidades, ha dado lugar al análisis y reflexión en torno al modo en que se enseñan las ciencias jurídicas.

Respecto a su denominación y contenido, María Francisca Elgueta y Eric Palma (2013) sostienen que no es correcto hablar de “Didáctica de la Enseñanza del Derecho”, por limitarse a la perspectiva docente, como si fuera este quien determina el proceso de enseñar y aprender, olvidando muchos factores que influyen y determinan lo que pasa en el aula durante la clase; además de mantener una visión simplista de la tarea docente, limitada a la repetición de los materiales, con una casi inevitable respuesta positiva de quien aprende.

Por el contrario, estos autores sostienen que la enseñanza es un proceso de mediación entre lo que necesita aprender una persona y lo que aprende realmente, por lo que debe abordarse con una serie de estrategias que alienten a los estudiantes al aprendizaje de los contenidos, la aprehensión de su estructura, la integración de sus partes y la reflexión sobre los propósitos de todo ello. Es por ello que proponen la expresión “Didáctica General del Derecho”, entendiéndola como “una disciplina que estudia la enseñanza y el aprendizaje del Derecho de manera contextualizada, es decir, considerando los requerimientos históricos a la profesión, los currículos formativos y las características de las instituciones formadoras, además de las políticas educativas nacionales e internacionales” (2013: 11). Su objeto de estudio será el acto didáctico, es decir, las interrelaciones posibles entre la enseñanza, el aprendizaje, el contenido y el contexto educativo; ocupándose del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula, mediado por un contenido propio de la formación jurídica, de tipo contextualizado.

A partir del desarrollo científico de su conocimiento generalista, para aportar a la mejora y reflexión de la praxis docente, sus reflexiones son pertinentes a todas las disciplinas jurídicas, que le darán su especificidad según las características de la rama del Derecho de la que se trate, dando lugar a la generación de didácticas específicas del Derecho: de esta manera encontramos la Didáctica del Derecho Civil, Del Derecho Comercial, Del Derecho Penal, etc.

En el caso particular de la formación de futuros docentes, la formación inicial y permanente de los profesores, implica un proceso más que complejo: la transmisión de los contenidos-que ellos luego debe enseñar a partir de una transposición didáctica-es apenas un elemento, pues debe motivar la apropiación significativa de los contenidos, que permitan no sólo comprenderlos, sino poder

aplicarlos en diferentes situaciones para resolver no sólo situaciones en el aula sino también, de la vida en general.

En lo que respecta a la investigación nacional, en 2001, Osvaldo Alfredo Gozaini, publica el libro “La Enseñanza del Derecho en la Argentina”, en el cual realiza un diagnóstico sobre cómo se enseña Derecho en la carrera de Abogacía de las Universidades de Capital Federal y Gran Buenos Aires. En él, hace referencia a la metodología reinante en la enseñanza jurídica, caracterizada por las clases magistrales, en las cuales el alumno es un mero agente pasivo que desarrolla un proceso de aprendizaje y del cual se espera una repetición memorística de los textos legales; lo que, según el autor, limita sus posibilidades laborales, ya que en la práctica la memoria es insuficiente frente a la reflexión e integración de las leyes que exige la resolución de casos y el desempeño profesional en general. Este análisis mantiene su vigencia, por ausencia de trabajos posteriores similares.

La preocupación por revisar las prácticas de enseñanza del Derecho, genera el surgimiento de diferentes espacios de reflexión, como jornadas, congresos y revistas de investigación. En 2003, la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, comienza con la edición y, publicación de “Academia, revista sobre la enseñanza del Derecho”, con una periodicidad semestral, orientada a “promover estudios e investigaciones, provocar debates especializados, producir reflexiones teóricas, difundir informes derivados de investigaciones, de prácticas docentes, traducciones, así como presentar reseñas bibliográficas referidas a temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho y temas afines”, según lo publicado en su página web. También encontramos otras publicaciones como la Revista Persona, de la Universidad Católica Argentina y la “Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho” de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, para nombrar las revistas específicas de la temática.

En ellas, numerosos artículos construyen un conocimiento a partir de la reflexión de la propia práctica de docencia jurídica, con el aporte de docentes del campo del Derecho como de la Didáctica, compartiendo experiencias y promoviendo el interés por potenciar las posibilidades de aprendizaje respecto a la enseñanza de la Ley. El factor común de la gran parte de los artículos, y coincidiendo con lo que diagnostica Gozaini (2001), es el punto de partida: las clases bajo un modelo tradicional, sin cuestionamiento de dicho modelo ni participación alguna de otro agente que no sea el docente, ni en otro contexto que no sea el aula. Resulta interesante como los autores de los diferentes artículos intentan justificar la ruptura con ese modelo, aplicando teorías o principios de la Didáctica General o renovando algunas metodologías, en pos de promover el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Dicho debate se mantiene vigente a lo largo de los años, como el caso de Mario Antonio Zinny, que en el año 2014, vuelve a poner en relieve la poca autocrítica de las principales Facultades de Derecho de nuestro país, quienes consideran que la calidad educativa está dada por el nivel de exigencia a los estudiantes, sin preguntarse si realmente ellos aprenden, lo que no se asegura por la simple aprobación de las materias.

Un referente en la materia es Jorge Witker (2015), quien plantea la necesidad de revisar la enseñanza del Derecho para superar el modelo academicista tradicional y dirigirse hacia una enseñanza activa, que promueva la comprensión del contenido con una activa participación del estudiante, que debe investigar, comparar y reflexionar en torno a los contenidos jurídicos; lo que puede promoverse a través de diferentes recursos didácticos y formatos de clase, que pretendan correr la centralidad del docente como fuente única del conocimiento, para acompañar y guiar a los alumnos en un proceso de descubrimiento reflexivo de los contenidos a trabajar. En su obra, no sólo justifica la necesidad de formar profesionales críticos y reflexivos para el contexto social existente, sino que promueve diferentes recursos que permiten una dinámica más flexible, participativa y constructiva del conocimiento académico en la formación del profesional jurídico, en este caso, de los abogados.

Este mismo autor, en su obra propone como método adecuando en la enseñanza del Derecho, lo que denomina como “método de enseñanza activo y de aprendizaje activo”, orientado hacia la construcción activa de los conocimientos por parte de los estudiantes, buscando generar un “espíritu de investigación crítica y creación de la solución jurídica” (p. 133), combinando diferentes técnicas a lo largo del proceso, que permitan contextualizar y problematizar el conocimiento; con un alto compromiso del docente en el conocimiento de los sujetos que aprender, para la estructuración del conocimiento y la elección de técnicas que más eficaces resulten para la promoción del aprendizaje pretendido.

De alguna manera es lo que Gabriel Álvarez Undurraga (2014) planteaba en su artículo “La investigación jurídica como instrumento de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho”, al sostener que es inevitable que nos replanteemos nuestras metodologías de enseñanza, en un contexto social-que es la realidad de nuestros estudiantes- mediados por las Tecnologías y el cambio constante. Lo que se corresponde con lo planteado por Gabriel Fairstein (2013), al describir su preocupación por la reproducción que hacen los abogados del método de enseñanza que recibieron en su formación: concretamente le preocupa los casos en los que deben enseñar en el secundario y lo hacen de la misma manera que lo hicieron sus profesores, sin reflexión o transposición didáctica real, adecuando el contenido (su estructuración, manifiesta el autor), las metodologías y los propósitos, al grupo de clase particular. Esta es una preocupación que surge desde el momento mismo de construir

la clase, ya que, como menciona David Mosquera Schwartz (2015), es necesario tener en cuenta los problemas epistemológicos que pueden presentarse al momento de planificar, producto de la complejidad que significa la integración y comprensión de las normas y de la necesaria contextualización socio histórica que debe hacerse de esas leyes que se trabajen.

Particularizando los cambios que pueden llevarse a cabo en las clases de Derecho, numerosos trabajos plantean algunas estrategias como alternativa superadora de las clases magistrales tradicionales como Mosquera Schwartz (2015) y Gómez Francisco con Rubio González (2017), Zinny (2014), Adolfo Díaz (2016), Gozaini (2001), Ríos y Juri (2016) y Witker (2016) quienes refieren a estrategias de enseñanza aplicables a diferentes ramas del Derecho o algunas en particular (como el caso de Colmo, 2011, y Pérez Vallejo, 2013)

Jorge Witker (s.d.) propone como método adecuado en la enseñanza del Derecho, lo que denomina como “método de enseñanza activo y de aprendizaje activo”, orientado hacia la construcción activa de los conocimientos por parte de los estudiantes, buscando generar un “espíritu de investigación crítica y creación de la solución jurídica” (p. 133), combinando diferentes técnicas a lo largo del proceso, que permitan contextualizar y problematizar el conocimiento; con un alto compromiso del docente en el conocimiento de los sujetos que aprender, para la estructuración del conocimiento y la elección de técnicas que más eficaces resulten para la promoción del aprendizaje pretendido.

Dichas técnicas se planifican en consonancia con las actividades de aprendizaje, entendidas como “el conjunto de acciones que realizan los estudiantes para promover cambios relativamente estables en sus saberes, conductas y actitudes” las que “deben ser realizadas por los alumnos que, con interés y compromiso, toman sus propias decisiones al momento de aprender”; demandando de los profesores “diseñar las consignas y generar las condiciones institucionales y áulicas, para potencia y acompañar los procesos de resolución de problemas de estas actividades” (Ríos y Juri, 2016, p. 95). Lo que para Witker es “un método de aprendizaje activo”.

Para lograrlo, los autores hacen referencia a diferentes técnicas de enseñanza como el estudio de casos, el seminario, la resolución de problemas y diferentes instancias de trabajo grupal; entre la bibliografía disponible, se encuentran esquemas que comparan a las diferentes técnicas entre sí, teniendo en cuenta las capacidades que promueven.

Graciela Ríos y María Ruiz Juri (2016) nombran como posibilidades técnicas a: la clase magistral, el pequeño grupo de discusión, phillips 22, phillip 66, estudio dirigido, debate, simposio, trabajo por proyectos, resolución de problemas, estudios de caso, seminario, foro, mesa redonda y panel; destacando el método de casos como una de las estrategias más utilizadas en derecho “para enseñar

a los estudiantes a pensar y hacer como abogados” (p.164), a modo de mostrar que a pesar de la estructuración y rigidez que puede presentar el contenido (disciplina) es posible pensar en modos de generar conocimientos que demandan un rol más activo por parte del estudiante.

Sin embargo, es importante aclarar que en todos los casos enunciados y encontrados hasta el momento, se refieren a la enseñanza del Derecho para Abogados, en vista al futuro desempeño profesional que puede, en algunos casos, incluir la docencia. Incluso, talleres o seminarios en los cuales han desembocado muchas de las investigaciones, se orientan hacia el abogado que, sin tener formación pedagógica o didáctica, están a cargo de enseñar Derecho.

Lo que aún no se identifica, es un similar desarrollo (en cuanto a su profundidad y diversidad de aportes) de la Didáctica del Derecho para futuros docentes en Ciencias Jurídicas, cuya formación didáctica debe ser específicamente orientada a la enseñanza del Derecho en diferentes contextos y niveles educativos.

Algunos trabajos, como los de Rebeca Anijovich y Graciela Capelletti (2011), reflexionan en torno a la importancia de una práctica docente reflexiva, que promueva la revisión de la propia práctica en diálogo con las teorías que la sustentan, de manera contextualizada; promoviendo diferentes dispositivos a tal fin. Los aspectos trabajados allí, incluyen a la enseñanza del Derecho, como un elemento del desempeño profesional (el contenido) dentro del espacio curricular de residencias docentes.

En síntesis, aún se reflexiona sobre la enseñanza del Derecho, en el contexto de la formación del futuro profesional de la abogacía, con una tendencia a la particularización en cada una de sus ramas; descuidando el perfil de futuros profesionales de la enseñanza, tanto como una probable salida laboral del abogado, como el caso particular de quienes se forman específicamente para enseñarlo, como los estudiantes de los profesorados en ciencias jurídicas.

La didáctica para formar a profesores en Ciencias Jurídicas

La ciencia didáctica es aplicable a todos los profesorados, por las mismas razones expuestas que hacen a los puntos coincidentes entre todos los procesos de enseñanza. Pero si nos concentramos en el caso de aquellos a cargo de impartir la disciplina jurídica, se suman las exigencias en su formación social y política, que cobra una gran importancia.

Si bien no es la única forma de entender a la función docente, el desarrollo de las diferentes teorías pedagógico-didácticas, sostienen que no es posible estar al frente de una clase pretendiendo un trabajo

solo disciplinar de los contenidos, sino que debe tenerse en cuenta a los sujetos con los que interactúa en el quehacer educativo, como sujetos de derechos; que requieren de los docentes herramientas de diferente naturaleza para desempeñarse socialmente, permitiéndoles el ejercicio consciente de sus derechos y obligaciones, con una visión situada y problematizadora del contexto que nos rodea.

Estos sujetos de derechos, por definición son sujetos activos, comprometidos en la vigencia y defensa de los derechos; sumado a las actuales juventudes que accede a una infinita cantidad de información², de la que muchas veces participan- a partir de la tecnología 2.0-, y que cuentan con amplias posibilidades de manifestarse³

Por un lado, el Derecho no sólo se aprende sino que se ejerce, se vive cotidianamente y regula toda nuestra vida en sociedad. El docente a cargo de dar a conocer el derecho, no debe perder de vista que, por un lado, necesita innovar y adaptar sus estrategias a cada grupo; y por otro, recordar el contenido político y el impacto social del contenido.

En el primer sentido, María Gabriela Ávila Cambeiro (2014), sostiene la importancia de la formación pedagógica del docente universitario, pues no alcanza con conocer el contenido y hasta ejercer el futuro profesional de sus estudiantes - lo habla en el caso de los abogados pero es aplicable a todo ejercicio con el derecho- sino que, en coherencia a lo expuesto hasta aquí, las características de los estudiantes demandan un replanteamiento de los modos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje:

“...el rol pedagógico del docente universitario es fundamental para que los educandos pasen de la asimilación o uso puramente instrumental de la información y habilidades a verdaderos procesos de desarrollo del conocimiento que formen profesionales eficientes, éticos y socialmente responsables” (p. 123)

Aquí, es claro el hincapié en la formación integral de los futuros egresados, un aspecto que se olvida a veces, pero que constituye el horizonte de la universidad-sobre todo-pública. Los buenos profesionales no embisten dicha característica sólo por conocer profundamente la disciplina, sino porque con ella son capaces de resolver problemas del contexto, y no para beneficio solamente personal sino comunitario.

Sobre todo, teniendo en cuenta que el contenido mismo de la enseñanza posee una faceta política, pues constituye una herramienta del Estado para ordenar la sociedad en función de sus propios

² Por lo que la escuela ya no monopoliza la información y el docente no es quien conoce todo de manera acabada y definitiva.

³ Vale recordar que el sufragio puede ejercerse desde los 16 años (L.N. 26774/2012) y que existen gran movilización de las generaciones jóvenes, como el movimiento feminista.

objetivo, en consonancia al modelo de Estado que propugna y a los requisitos o demandas sociales de un momento histórico y lugar determinado.

Tal como explica Duncan Kennedy (2012), en su obra “la enseñanza del Derecho como forma de acción política” cuando indaga sobre “cómo las élites utilizaron conscientemente la ley en provecho propio y, al mismo tiempo, ver cómo el pensamiento jurídico menos consciente opera como una visión del mundo que reconcilia a la gente con el statu quo haciéndolo parecer neutral y justo, y sobre todo poderoso” (p.15) manteniendo la tesis de que “el componente doctrinal de derecho privado del plan de estudio es políticamente de centroderecha. Y existe un desequilibrio manifiesto con la parte de centroizquierda” (p.16)

Por supuesto que, como ocurre en nuestro país, el derecho como sistema de normas jurídicas, son el resultado legislativo de un juego de fuerzas entre las demandas sociales, las posibilidades o recursos disponibles, y los objetivos del gobierno de turno. No puede negarse el impacto social del derecho ni su contenido ideológico, que no deben ser desconocidos por el docente.

A esto, debe sumarse el impacto del rol de educador, quien tiene a su cargo la formación de sujetos abiertos a su influencia, que impacta con el aditamento de ser una autoridad en el contenido. Dicha influencia depende, entre otras condiciones, de las características del educando (edad, clase social, institución, entre otras).

Desde la regulación educativa vigente, el artículo 71 de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006 establece que la Formación Docente tiene la finalidad de “preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”. Aquí se identifica esta relación entre la formación otorgada a los estudiantes de los profesorados y su compromiso social: particularmente habla de la construcción de una sociedad más justa, que-como suponemos-incluye el trabajo reflexivo y crítico, para la vigencia de los Derechos Humanos; pues no puede concebirse otra manera de justicia.

Tal como señala José Tuvillo Rayo (1998) “los profesores tenemos el deber moral de hacer comprender a nuestro alumnado cuáles son los caminos que con mayor acierto conducen a un planeta más justo y menos violento y qué cambios son necesarios para lograrlo (...) Esto exige no sólo su formación permanente sino sobre todo una profunda reflexión de la práctica educativa”, haciendo referencia a la importancia de la Educación de Derechos Humanos en los docentes; pues constituyen el motor de enriquecimiento de los conocimientos en el aula, teniendo una importante influencia sobre sus alumnos.

Esto cobra mayor relevancia aún en nuestro contexto latinoamericano, en donde, tal como señala Agudelo Colorado (2015) tomando las palabras de Magendo (2005), significa educar para el ejercicio de los derechos a “partir de la visión de los oprimidos, pero que fueron “alfabetizados en derechos humanos” por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho”.

De esta manera se contextualiza la vital importancia de que los institutos de formación docente y las universidades formen a docentes conscientes de esa historia que nos identifica, y comprometidos con la realidad que se nos presenta. Son quienes cuentan con la posibilidad de colaborar en la construcción de la memoria colectiva y, por lo tanto, en el ejercicio de aquellas capacidades que les permitan proteger su desarrollo integral en la sociedad de la que son parte.

Si bien la importancia es vital en todas las formaciones profesionales, la Educación en Derechos Humanos cobra aún mayor relevancia si nos referimos a quienes forman a los ciudadanos del mañana. Un docente en Ciencias Jurídicas no puede limitar su conocimiento o formación a la norma, su metodología y herramientas didácticas para hacerlo asequible a sus alumnos; es necesario que genere las condiciones necesarias para el análisis, el debate, la crítica y la reflexión de la realidad, utilizando el aula- y todos los espacios disponibles- como ensayo para el ejercicio de la ciudadanía.

Otorgarles a sus estudiantes herramientas que les permitan defender y proteger los derechos propios y ajenos, utilizando y valorando las oportunidades que brinda la democracia, es un requisito ineludible de su ética profesional. Como lo dicen Carolina Ugarte Artal y Concepción Naval Durán (2011):

“...los docentes son un ejemplo vivo de aprendizaje para los alumnos. Estos tienen que comprobar que existe coherencia entre lo que el profesor transmite, su conducta y el clima de respeto hacia estos derechos que promueve en el aula. Por ellos, la formación en derechos humanos del mismo profesor es imprescindible” (p12).

El perfil del egresado de aquellos orientados a la enseñanza del Derecho, demanda una actualización y predisposición personal en los modos de participar política y socialmente, además de una apertura al debate y cuestionamiento de las estructuras sociales y las ideologías existentes, incluyendo la propia.

En este sentido, Agudelo Colorado, agrega que se necesita de un compromiso desde los responsables de la formación inicial, que se replique en docentes que no dejen de preocuparse y mantener dicho compromiso a lo largo de su vida:

Las facultades de educación tendrían que asumir el reto de formar nuevos docentes con la suficiente inteligencia, creatividad y voluntad política para romper con la lógica de la escuela convencional, que, está claro, es incapaz de preguntarse por los DD.HH. (...) un cuerpo de docentes que se forme con la concepción de asumir y entender a los niños, las niñas y los jóvenes como sujetos de derecho, es decir, como sujetos que, en el marco de la exigibilidad del derecho a la EDH, requiere docentes con capacidad de responder a esa exigencia ética y política que demandan las actuales generaciones (2015: p.113)

De esta manera, la formación del docente en ciencias jurídicas debe mantener la rigurosidad disciplinar, propia del modelo tradicional, con la comprensión y contextualización de dichos contenidos, como plantean las corrientes constructivistas, sin olvidar el compromiso político y social que le demandan las teorías críticas.

El curriculum universitario

Pensar en traducir los aspectos teóricos hasta aquí desarrollados en el proceso de enseñanza, nos lleva a pensar en el curriculum, como la organización de la propuesta bajo la forma de plan de estudio. Pero esta influencia pedagógica no es exclusiva, sino que el diseño curricular es resultado de un complejo proceso de definición y desarrollo.

Cuando Krotsch (2009) se refiere al currículum universitario identifica que “una característica del desarrollo curricular y disciplinario actual es su creciente especialización, mientras que al mismo tiempo aumenta la importancia que adquiere lo interdisciplinario (...) promovido en gran medida por los requerimientos de la ciencia y el papel que en su desarrollo tiene la aplicabilidad del conocimiento en el mercado” (p. 43); demostrando así la relación existente entre currículum y su contexto.

Una precursora en esta perspectiva es Alicia De Alba (1998), quien lo plantea como:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales

educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (p. 59-60)

Se trata de una conceptualización sumamente rica, que nos lleva a analizar los aspectos allí incluidos, tal como los desarrolla la autora y que nos permite dimensionar su complejidad. Por esta razón, la autora analiza cada aspecto de esta conceptualización por separado:

- ✓ La síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular, se incorpora a ella no sólo a través de sus aspectos formales estructurales, sino por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene en la práctica concreta. Esta síntesis implica el carácter de lucha (expresada de distintas maneras) que se desarrolla, tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación.
- ✓ El curriculum como propuesta político-educativa, en la medida en que se encuentra estrechamente vinculado al, o a los, proyectos político-sociales amplios sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determina un curriculum. En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político-social amplio sostenido en cada caso.
- ✓ El campo del currículum es un campo de contacto e intercambio cultural. En su conformación, se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos o contradictorios luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un currículum, se arriba a la síntesis señalada a través de mecanismos en el contexto de tal lucha de negociación e imposición. En el centro de ésta se observa un problema de poder: si los grupos mantienen una relación equilibrada de fuerza se mantendrá más la negociación, mientras que si alguno se encuentra en una posición de menor fuerza se mantendrá la imposición del que posee más fuerza.
- ✓ El curriculum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales-formales, el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las institucionales escolares concretas. En múltiples ocasiones la presencia de elementos de resistencia de un currículum se observa en estos aspectos.
- ✓ El curriculum se conforma de dos tipos de dimensiones: las generales y las particulares o específicas. Las primeras, se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones, que de

acuerdo con el carácter social y político-educativo del currículum, conforman una parte constitutiva importante del mismo, explicitadas o no, pero siempre presentes. Entre ellas se encuentran: la dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica), la dimensión institucional y la dimensión didáctico-áulica.

Las dimensiones particulares o específicas se refieren a los aspectos que son propios de un determinado currículum y no a otros. En su relación con las dimensiones generales, las particulares o específicas determinan las características esenciales de un currículum. Se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población en la que va dirigida el currículum, etc.

- ✓ El carácter histórico y no mecánico y lineal del devenir de los currículum refiere a la complejidad de la misma práctica, la cual no puede entenderse como aplicación de lo estructural-formal, en la medida que tiene sus propias particularidades.
- ✓ Los niveles de significación como construcciones conceptuales que nos permiten pensar en el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes.

Bajo esta concepción compleja del currículum, De Alba destaca la importancia de tener en cuenta a los sujetos del currículum. Y en este sentido, nos habla de sujetos sociales, como aquellos caracterizados por poseer conciencia histórica, sabiéndose parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social; por lo que sus acciones se inscriben en una determinada direccionalidad social contenida en el proyecto social que sustenta.

En el contexto del currículum, hace referencia “a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular” (p. 92). De esta manera, se pueden distinguir tres tipos de sujetos sociales en el currículum:

- a) Los sujetos de la determinación curricular, como aquellos interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum en particular (tales como el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los partidos políticos, los colegios profesionales, los gremios profesionales).
- b) Los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, que refieren a aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular

(consejos técnicos, consejos universitarios, academias, equipos de evaluación y diseño curricular).

- c) Los sujetos del desarrollo curriculum, que convierten en práctica cotidiana a un currículum (maestros y alumnos), que retraducen, a través de la práctica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.

El peso de los sujetos del currículo, no es igual en todos los niveles educativos: mientras que en el nivel inicial, primario y secundario se trata de un proceso centralizado (determinado en niveles superiores que dictaminan su aplicación en las diferentes instituciones), en la universidad se trata de procesos mayoritariamente participativos y de relativa autonomía⁴ (Salit, 2011), por la posibilidad de que el curriculum universitario sea pensado, debatido, definido y formulado por los propios agentes implicados.

De esta manera, tal como refiere Silvia Daluc, citada por Salit (2011), la determinación curricular se presenta como una “síntesis compleja en la que intervienen diversos sujetos sociales, entendidos no en su condición de individuos sino como instancias que pueden reflejar o compensar las expresiones de otras instancias, de otros grupos, de otras expresiones teóricas que surgen de la misma institución universitaria” (p.14).

Por esta característica, es que esta autora refiere a una responsabilidad curricular compartida “distribuida en una difusa red de personas y organizaciones cuyos modos de articulación, históricamente contruidos, posibilitarán ciertas construcciones y desplazarán otras”, implicando “cuestiones de autorización cultural, articula discursos y representaciones que producen regímenes de verdad particulares, visibilidades e invisibilidades, autoriza ciertos discursos y desautoriza otros” (p. 15).

Identificados los contenidos que formarán parte del currículum oficial, otro aspecto a decidir es la forma de organizarlos, la estructura que se les dará. Al respecto, Camilloni (2016), nos presenta cinco tipos de estructuras:

El primero de ellos, es el currículum por asignaturas. Definiendo a la asignatura como “la secuencia organizada de contenidos tomados de una disciplina, o de más de una disciplina, destinada a ser enseñada en un ciclo lectivo” (p.80), implica no sólo lo que se enseña sino también

⁴ Salit (2011) explica que esa autonomía es relativa en el sentido que se encuentra “condicionada o en conflicto” por regulaciones externas, como las políticas públicas educativas o definiciones mundiales extraacadémicas respecto a la educación superior.

cómo se enseña. Además, se define si es obligatoria u optativa, cuál es su duración y el número de horas teóricas y prácticas, si es que existe esa diferenciación. También se puede determinar un sistema de créditos para esa estructura. En este formato, también se determina la organización de las asignaturas por años o por régimen de correlatividades, y se diseña el programa de contenidos.

En algunas universidades, también se incluyen dentro del programa de la asignatura, las horas semanales que el alumno debe dedicar a la misma.

Otro formato posible, es el currículum por disciplinas. En él, cada una de ellas tiene un papel formativo, y una primera decisión de diseño es determinar cuáles son las disciplinas que se van a incluir en el currículum; que luego se dividen en asignaturas, según el criterio que se decida aplicar.

Un tercer formato, refiere al que estructura al currículum con grupos de asignaturas que constituyen bloques. Camilloni nos aclara “no es un currículum en bloques sino con bloques, porque en él, no todos los componentes se integran en bloques. Su configuración responde al propósito de evitar que las asignaturas que cursan los alumnos sean independientes unas de otras, sin vinculación planificada para su enseñanza” (p.83). Estos bloques, compuestos por no más de 4 asignaturas, no impiden que cada una conserve su identidad y pueda ser cursada simultáneamente.

Este formato facilita la programación colaborativa y consensuada de sus cursos, las correlaciones entre asignaturas. La realización de proyectos conjuntos o el tratamiento de casos multidisciplinarios, pretendiendo facilitar la integración de conocimientos. Como los bloques tienden a la rigidez, debe tenerse especial cuidado en el número de asignaturas (un bloque demasiado grande quita rigidez) y que su elección justifique su programación conjunta.

Un cuarto tipo de estructura, lo constituyen los planes de estudio en ciclos. Suelen presentarse como ciclos consecutivos de formación, con objetivos y características propias. Los ciclos clásicos suelen organizarse en torno a dos aspectos o momentos: uno destinado a la formación general o básica, y otro destinado a la formación profesional o especializada. En algunos casos, el plan se estructura en tres ciclos: general, básico y profesional, marcando una diferencia entre el ciclo general-orientado a una formación común a todos los estudiantes independientemente de la carrera a la que pertenecen- del ciclo básico, cuyos conocimientos se orienta a una formación disciplinar propia de la carrera.

Este tipo de estructura está muy difundida. La consecuencia más visible que puede identificarse como negativa, “es la falta de articulación entre las formaciones general y básica, por un lado, y

la formación profesional, por el otro”; sumado a que, si se incluye otorgar un título intermedio “por la naturaleza de la formación recibida, resulta poco específico y no suele habilitar, efectivamente para el trabajo” (Camilloni, 2016: 85).

Por último, un quinto formato, lo constituye el currículum por columnas, que plantea una formación vertical y no horizontal. De esta manera, se destina desde los primeros años, tiempo a los tres tipos de formación, y manteniendo esta relación a lo largo de toda la formación; procurando superar la señalada falta de relación entre los mismos.

La principal consecuencia de esta estructura es que “la formación básica acompaña siempre a la formación profesional y se profundiza en la medida en que ésta la requiere. La formación profesional es inicial, igualmente, comienza con menos tiempo al principio para ir creciendo merced a la mayor duración asignada a medida que avanza en alumno en sus estudios” (Camilloni, 2016: 86).

A esto, la autora agrega la ventaja de poder ser adaptada a la estructura por ciclos, dando mayor sustento a los títulos intermedios, porque el estudiante cuenta con las tres formaciones. También pueden coincidir los currículum basados en problemas y proyectos.

Tal como venimos trabajando, además de los objetivos académicos, se espera que la universidad debe contemple todas las aristas del desarrollo profesional de sus estudiantes, pensando en las herramientas que les ofrece para su futuro, en el contexto de vertiginosos cambios que tenemos por estos tiempos. Aún más, este compromiso se complejiza con la necesidad de dar respuestas a los problemas sociales, en vistas a buscar un bienestar general.

Por eso, Julia Denazis (2019) plantea que el diseño de las ofertas educativas, no deben olvidar que “las profesiones están sujetas a cambios y las fronteras entre disciplinas se desdibujan, por ello, la universidad pública, además de contemplar la empleabilidad de sus egresados, debe considerar la formación cultural de las generaciones jóvenes y su relación con las demandas sociales, su compromiso social y su responsabilidad en la producción de conocimientos que orienten políticas de Estado para el desarrollo sostenible” (p.3). Alude a la formación de un sujeto situado y en relación con otros, lo que justifica la incorporación de diferentes estrategias que requieran del trabajo colaborativo, anhelando la interdisciplinariedad.

En este contexto, Bronelli (2009) nos explica que los cambios sociales, políticos y económicos desarrollados han producido el cuestionamiento de la universidad “acerca de sus funciones y de la calidad de las formaciones que logran” y refiere como consecuencia “la exigencia de producir cambios en el currículum y en la enseñanza con la intencionalidad de mejorar la calidad de las

formaciones que pretende lograr y de reformular sus políticas y acciones de funcionamiento interno y de articulaciones con otras instituciones educativas y sociales más amplias, como así también, con el mundo del trabajo” (p.28); a pesar de las resistencias que pueden llegar a presentar las universidades por su tendencia conservadora.

Esto demanda, según la perspectiva de la mencionada, “concebir nuevos procesos estructurales, nuevas formas de organizar el trabajo universitario, nuevas formas de integración regional, nuevas formas de articulación con lo social, de atender a la diversidad con la responsabilidad de incluir con la calidad requerida por la educación superior” (Bronelli, 2019: 4). Para ello, hace hincapié de atender a las trayectorias individuales de todos aquellos considerados nuevos incluidos a partir de la universalización de la educación superior, que trajo consigo una nueva diversidad de estudiantes, en un contexto cada vez más cambiante.

Estos jóvenes, que en muchos casos constituyen las primeras generaciones de universitarios en sus familias, no sólo traen diversas experiencias, objetivos y herramientas fruto de su formación previa; sino que también diversos desafíos y objetivos personales, pues las posibilidades de inserción en el mercado de trabajo y su permanencia en él, no guardan una relación directa con los conocimientos académicos adquiridos o acreditados, sino que intervienen numerosos factores a nivel personal y contextual que influyen.

Es por eso que algunos autores como Diaz Villa (2006, citado por Brovelli 2009), sostienen la necesidad de pensar en currículum universitario desde el enfoque de competencias, como respuesta a las necesidades de la sociedad y en la solución sus problemas. Comprendiendo a la competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 2002, p.7); exigen un diálogo y análisis permanente con el contexto que rodea a la formación, con la intención de incorporar las modificaciones en el currículum que se consideren necesarias.

Lejos de constituir una mera dependencia universitaria respecto al mercado laboral o el único agente influyente en su determinación, Brovelli (2009) nos recuerda que “la determinación del perfil profesional no es la de su construcción a partir solamente de las demandas del mundo laboral, sino que la universidad, por sus mismas funciones, tiene la obligación de producir una relectura de ellas y tener la autonomía para fijar competencias que tengan que ver con la ciudadanía y con necesidades sociales y políticas propias de diferentes contextos” (p.37)

Esto demanda un currículum flexible, dinámico, que permita al estudiante cierta autonomía para la elección de su formación. En esta línea, plantea la oportunidad de pensar en un currículum

basado en un sistema de créditos, que exige al estudiante el cumplimiento de cierta cantidad de créditos para acreditar la formación. En este marco, el crédito es entendido como una unidad de medida del trabajo académico por la cual se asigna un valor a cada espacio curricular; representando el volumen de trabajo que cada estudiante debe realizar para la construcción de los aprendizajes correspondientes al espacio y permiten la comparación de diferentes estudios o programas.

Esta organización permite que el estudiante curse su formación de una manera más individualizada, no sólo por la flexibilidad que puede presentar respecto a los tiempos en que se completa la carrera sino también en las opciones disponibles para completarla; lo que demanda de las universidades que presenten diversidad de espacios dentro del plan, orientados hacia la diversidad profesional del perfil del egresado.

Estos créditos permiten la circulación estudiantil dentro del sistema educativo superior, desarrollando diversas capacidades que se convertirán en fortalezas al momento de enfrentar el mundo profesional.

Este sistema de créditos puede adquirir tres modalidades⁵:

*Sistema de acumulación: presentada la totalidad de créditos que debe cumplimentar un estudiante, son adquiridos de manera permanente, sin caducidad posible, por los que los conserva por el tiempo que sea necesario y los capitaliza en miras a cumplir ese mínimo exigido. La valoración de cada espacio curricular es propia de cada institución, pero permite que el estudiante la transite en el tiempo y la forma (eligiendo entre los cursos o espacios disponibles) que requiera.

*Sistema de transferencia: permite el reconocimiento de estudios en el extranjero, a través de la asignación de cierta cantidad de créditos imputables al total que debe cumplir el estudiante. Este sistema permite la movilidad estudiantil entre diferentes propuestas con la misma orientación formativa, colaborando en la incorporación de otras experiencias y/o la continuidad de los estudios a pesar de ciertas circunstancias.

*Sistema mixto: reuniendo las características de los sistemas de acumulación y transferencia, busca la movilidad estudiantil entre diferentes casas de estudio, ya sea dentro del territorio nacional como internacionalmente.

⁵ Según el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2008)

En América Latina, la propuesta del SICA (Sistema de Créditos Académicos para América Latina), considera que estos créditos representan no sólo el trabajo académico en las clases, seminarios, laboratorios, entre otros; sino también las horas que éste utiliza en su proceso de aprendizaje, como son los tiempos empleados en la biblioteca, el estudio individual, o en grupo, y en la preparación de exámenes o tesis. Así, el sistema establece criterios generales que permiten una valoración uniforme de los espacios o actividades que reúnen ciertas características y fueron completados por los estudiantes.

En Argentina, contamos con el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico, creado en 2016 como un sistema voluntario de acuerdos entre instituciones de educación superior, con el objetivo de beneficiar a estudiantes que requieran una movilidad temporal o definitiva, por las razones de que se traten. Lo que demuestra una clara intención de lograr la flexibilidad curricular y la formación diversificada e integral de los estudiantes universitarios.

Volviendo a las posibles estructuras curriculares, otra clasificación posible de los modelos curriculares es la planteada por Zanatta Colín (2017) que, tomado la clasificación de Taba, distingue entre el Modelo Tradicional, organizando los contenidos en materias, acentuando el aprendizaje en detalle sin conexiones y dedicando poca atención al desarrollo de procesos de pensamiento; el modelo de temas generales, que organiza los contenidos en núcleos disciplinares implicados en un tema, propiciando mayor integración y organización funcional del conocimiento mediante contenidos más significativos; el curriculum activo o experimental, cuyos centros de organización son las actividades, experiencias e intereses de los alumnos; y el modelo de curriculum integral, que busca promover aprendizajes activos y una relación significativa entre el aprendizaje y la vida.

Mas allá de ello, sea cual fuese la estructura otorgada a un Plan de estudio, el currículum universitario no agota su definición al establecimiento de una u otra forma, sino que tal como lo presenta Terigi, citada por Salit (2011), es posible identificar tres planos de objetivación del curriculum universitario, que se presentan como un interjuego de *objetivaciones cruzadas*; clarificando aún más la complejidad del proceso de definición del currículum.

En un primer plano, se encuentran “las prescripciones-tendencias que circulan en los documentos y los discursos de los representantes de organismos internacionales. Si bien de carácter difuso dado que no intervienen en sentido estricto en la elaboración de los diseños. Atraviesan los procesos de definición de los mismos, forman parte de la agenda sobre el tema y *sobrevuelan*

fantasmáticamente los procesos (...) operando como tendencias que suelen incluirse a modo de prescripciones” (2011: 12)

Por tal razón, Tadeo Da Silva (1998) considera que las políticas curriculares, en tanto discurso, constituyen un elemento simbólico del proyecto social de los sectores de poder, validando ciertos discursos y desautorizando otros; así como la construcción/institucionalización de determinados objetos epistemológicos.

Un segundo plano de objetivaciones, está representado por los diseños curriculares que diseñan las unidades académicas- como las facultades, departamentos o escuelas- caracterizados por recorrer un camino inverso a los del resto del sistema; ya que se construyen internamente, y luego son elevados para su aprobación a los organismos de gestión del siguiente nivel jerárquico: consejos Consultivos, Consejo Superior de la Universidad y de allí, a la Comisión Nacional de Evaluación Académica Universitaria (CONEAU). Salit (2011) lo señala como un proceso “de abajo hacia arriba” y luego “de arriba hacia abajo”: “los proyectos y políticas de orden macro, se entretajan con las de nivel micro-institucional; directivos, docentes y alumnos se convierten en co-responsables de las reformas (p.13).

La tercera objetivación, se compone del programa que diseña en docente, condicionado por la libertad de cátedra y el aval que deviene de la presentación, defensa y aprobación de su propuesta en la instancia de concurso a los cargos.

Se identifica un trabajo conjunto de los actores universitarios en la definición de ese curriculum universitario, produciéndose lo que Salit (2011) presenta como

entrecruzamiento de problemáticas pedagógico/didácticas con aquellas derivadas de las dinámicas institucionales, de expresión idiosincrática que cobran una fuerza particular y se manifiestan desde la puesta en escena de ciertos mandatos fundacionales; la presencia de la tradición curricular acumulada; la reinstalación de debates en torno al sentido y las funciones de la formación en las universidades. Se actualizan determinadas dinámicas; se reeditan conflictivas vinculares no del todo resueltas y luchas entre sectores por legitimar posiciones en el campo; se ponen en juego estilos y culturas institucionales; se recolocan en el centro del debate perspectivas teórico-metodológicas y problemas derivados de las prácticas profesionales (p. 14)

Por eso es que Nora Alterman (2008) plantea que “dicho texto deberá ser leído como una expresión de luchas y conflictos entre posiciones, perspectivas, tradiciones con efectos regulativos sobre las prácticas de enseñanza. Sintetiza la producción negociada sobre los modos de concebir el conocimiento legítimo y las maneras de transmitirlo” (p.16)

Pero intentar reducir el estudio y la comprensión del currículum sólo aquello explicitado intencionalmente, ofrece una visión parcial de la realidad educativa; es por esto que se incluye el concepto de currículum “oculto” o “no escrito”, en contraposición al anterior, para completar el análisis de lo que pasa en una institución educativa, sin estar establecido previamente o formar parte de lo que se espera de la escuela. El currículum oculto, como explican Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2014), hace referencia al “conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas”, aludiendo a modos de relación propios de una institución, algunas formas impuestas por un docente en sus clases para lograr la atención, ritos que se llevan a cabo en la jornada y que no guardan relación con lo establecido, etc.

Algunos autores (como Eisner 1994, Coscarelli, 2015), también agrega el concepto de currículum nulo, en referencia a aquello que “no se ha contemplado ni en la prescripción ni en su puesta en práctica” (Coscarelli, 2015: 2); que la escuela no enseña pero es igualmente importante para el alumno, como pueden ser reglas de pertenencia, modas entre los chicos de su edad, y aquello que hoy llamamos “virales” a través de la difusión en redes sociales.

Los conceptos de currículum nulo y oculto, permiten analizar la influencia de las particularidades de cada realidad institucional y áulica en el ejercicio de las prescripciones que definen al currículum prescripto, a la diferencia entre lo planificado y lo que efectivamente ocurre en la clase.

Las prácticas pedagógicas en la Universidad

Al referirnos al tercer nivel de objetivación del currículum universitario, nos lleva a referirnos a las prácticas pedagógicas que, en el marco del presente trabajo, tienen por objetivo la formación de futuros docentes. En este marco, consideramos oportuno realizar algunas aclaraciones conceptuales en torno a la concepción de dichas prácticas.

Elena Achili (2000) nos explica que la formación docente refiere a “determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (p. 23). Definida así su formación, los futuros docentes transitan una “formación docente” que, como nos explica la mencionada autora, refiere a “la apropiación del mismo oficio magistral, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar”; como un conjunto de prácticas que se espera que el estudiante desarrolle para que no sólo conozca su futuro escenario profesional, sino que además desarrolle las capacidades necesarias para responder a los desafíos que le presente.

Para que esto sea posible, los formadores llevan adelante una práctica pedagógica, entendida como “práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos” (op. Cit.). Esta práctica pedagógica será la que sentará las bases para las futuras prácticas pedagógicas de sus estudiantes.

Loaiza Zuluaga y Duque (2017) plantean que las prácticas pedagógicas hacen referencia a los discursos y las variadas acciones que el docente plantea y ejecuta para permitir el proceso de formación de todas las dimensiones del estudiante (como enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los procesos cognitivos y relacionarse con la comunidad educativa).; “empero no siempre son esos aspectos tenidos en cuenta en virtud de que aun lo que se privilegian son los saberes disciplinares más que otros saberes necesarios para un mejor desempeño de los estudiantes al momento de enfrentarse con la vida, como profesionales y como personas” (p. 74)

En ella, se incluyen las prácticas de enseñanza, que Edelstein (2005) caracteriza como “prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un espacio y espacio concretos” y que “dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar, en particular, en el interior del aula” (p.140).

La complejidad en la que se desarrollan dichas prácticas, exige una perspectiva multirreferencial; que, en los términos de Jacques Ardoino (1977/1980, citado por Edelstein, s.d.), supone “abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros” (p.14). Por lo que Edelstein sostiene que esta perspectiva constituye una decisión epistemológica más que metodológica, en “cuanto que la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad, interesa a especialistas de diferentes disciplinas” (op. Cit).

Cabe aclarar que las prácticas docentes, incluyen las prácticas de enseñanza o pedagógicas, pero no se limitan a ellas. Es decir, el trabajo de los profesionales docentes incluye otras tareas, de naturaleza administrativa y/o de investigación, que forman parte de la realidad docente cotidiana.

Tradicionalmente, en la relación pedagógica, el docente fue quien estableció los objetivos según su perspectiva disciplinar, determinando consecuentemente las características de su práctica, del rol del estudiante y la selección de los contenidos a ser trabajando; pues supone que el docente sabe lo que es necesario que el alumno aprenda, por lo que determina de manera unidireccional las características

que tendrán las prácticas pedagógicas; en un contexto de incuestionable autoridad de la ciencia, por lo que la formación profesional gira en torno a la rigurosidad disciplinar.

Sin embargo, la realidad actual demanda la formación de un profesional con capacidad de adaptabilidad y respuesta a las variadas demandas que pueda contener su accionar profesional; y el curriculum no puede mantenerse ajeno a dichas demandas, por lo que debe incluir prácticas que fomenten en los estudiantes un proceso de aprendizaje activo, en perspectiva al desarrollo de capacidades requeridas en este contexto.

Es función a ello las prácticas pedagógicas “deben estar enmarcadas en un contexto real y actual, que conlleve a la solución de problemas cotidianos para el beneficio social con innovación y capacidad de y transformación del entorno” (Martínez Polonche y Velandia Holguín, s.d.: p.18) Bajo esta concepción, las prácticas pedagógicas se configuran como “un conjunto de acciones orientadas a favorecer y orientar la investigación teniendo en cuenta los siguientes componentes: docente, estudiante, producto a desarrollar, saberes, construcción, investigación, pedagogía y reflexión” (ob. Cit. P.16)

Para hacerlo posible, los docentes deben correr su foco de determinación hacia las necesidades del estudiante quienes “deberán desarrollar sus capacidades profesionales a partir del diálogo, la orientación y el acompañamiento del docente con el fin de fortalecer su aprendizaje, en el cual los propios estudiantes creen su mundo de valores” (ob cit. p. 12). Esto les permitirá ir ejercitando aquello que les permitirá encontrar respuesta para los desafíos que el mundo profesional les impondrá.

La innovación en los modelos de enseñanza, fomentará el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje más fluido y rico en cuanto al mismo trabajo dentro y fuera del aula, tal como señala Quintana (2013) al sostener que “cuando el proceso de enseñanza es motivado por la realización de actividades novedosas y estrategias atractivas, se consigue un aprendizaje acelerado, logrando adicionalmente la puesta en práctica de la creatividad, estimulando el trabajo en equipo y considerando la autorrealización del estudiante”(p. 312).

Reforzando esta idea, la investigación educativa (Biggs, 2003; Laurillard, 2002; Ramsden, 2003), según nos explica Ariana De Vicenzi (2011), demuestra que “cuando los profesores centran sus prácticas en promover el aprendizaje de los estudiantes en lugar de focalizar en la transmisión de información, éstos responden con un enfoque profundo de aprendizaje y obtienen mejores resultados en relación al desarrollo de habilidades superiores de pensamiento y capacidades de intervención en contextos de incertidumbre” (p. 115)

Dicha modificación, deberá replicarse de manera transversal a toda la formación universitaria, impactando en cada espacio curricular en particular y el curriculum en general, como una relación de retroalimentación prácticas-curriculum. En este sentido, De Vicenzi (2011) sostiene que es necesario “que los programas curriculares contemplen una formación humanística sustentada en valores que contribuyan al desarrollo de habilidades personales (autoestima, autoafirmación, asertividad, entre otras) y sociales (solidaridad, cooperación, sensibilidad social, entre otras). Dichas habilidades deben ser contempladas en la definición del perfil del docente universitario, en tanto modelo educativo para sus alumnos” (p. 116)

Como nos explican Giovanni Martínez Polonche y Claudia Velandia Holguín (s.d.), esta perspectiva parte de reconocer que “las prácticas pedagógicas se enmarcan en una configuración social e histórica alrededor de una sociedad globalizada, donde emergen diferentes culturas que hacen parte de los componentes socializadores diferentes a los tradicionales” (p.20). resulta imposible negar cómo el contexto se impregna en las prácticas pedagógicas, determinando no sólo su contenido y forma de desarrollo, sino además sus mismos objetivos y, por lo tanto, sus resultados.

Dentro de la misma perspectiva, Campos Aldana (2013), citado por Martínez Polonche y Velandia Holguín (s.d.), destaca la importancia de que se ofrezca a los estudiantes la posibilidad de formarse integralmente, incluyendo una práctica profesional que le permita desarrollar capacidades que van más allá de lo conceptual. En palabras de aquél autor:

concibo la práctica profesional como el espacio académico en el que la y el estudiante aplica los conocimientos adquiridos en su proceso formativo, potencia sus capacidades para comprender, analiza e interpreta la realidad, genera procesos emancipadores, interioriza contenidos teóricos, metodológicos, éticos y políticos mediante la interacción permanente con los sujetos y los profesionales que conforman el equipo interdisciplinar donde intervienen (p. 161)

Estas prácticas tanto pedagógicas como profesionales cobran especiales características cuando nos referimos a la formación de quienes luego deberán llevar adelante prácticas pedagógicas en niveles educativos con características institucionales y una población tan diversa, como son los niveles secundario y superior no universitario. No sólo por la amplitud de sus quehaceres profesionales (planificación, gestión, enseñanza en diversos escenarios, incorporación de Tic's, por nombrar algunos pocos aspectos), sino por la complejidad e imprevisibilidad propia del ejercicio docente en el aula.

En cuanto a este último aspecto, Coria y Edelstein (2002), se preguntan sobre la relación entre las teorías que fundamentan una práctica docente y el desarrollo de dicha práctica, sobre todo en los casos

en que se presenta respuestas a las situaciones que se presentan, que no coinciden con los marcos teóricos que la fundamentan en su planificación. Para explicarlo, recurren a la perspectiva de Bourdieu, quien sostiene que lo que define a una práctica “no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho que tienen por principio no unas reglas conscientes, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone...” (p.114). Lo que la convierte, en palabras de las mencionadas autoras, en una “obra de arte” por su individualidad e imprevisibilidad.

Intentando dilucidar la respuesta la relación planteada, las autoras refieren a la importancia del “habitus”, en los términos de Bourdieu, que posee el docente o practicante, que afectará de manera directa a la respuesta que genere el docente frente al imprevisto. Cabe aclarar que dicho habitus no es personal, sino que se conforma de construcciones sociales, familiares y particulares de diferente índole; pero con una importante presencia de aquello que se considera “de sentido práctico” o común (p.115). Porlan (1991, citado por Patiño Garzón 2010) coincide al señalar la dificultad de los docentes de transformar sus acciones, por la influencia de sus propias creencias.

Al respecto, Patiño Garzón (2010) señala “La intervención de los docentes en el aula de clase es intencional y se orienta por las creencias que pueden ser acertadas o erróneas (...) las creencias deben ser fundamentadas y analizadas a la luz de una tradición crítica que permita a los futuros docentes, reconocer las situaciones actuales y sus posibles transformaciones” (p.3). este aporte de Patiño Garzón integra la importancia de que esas creencias sean identificadas y analizadas por el propio docente, como proceso necesario de metacognición, la reflexión sobre la propia práctica.

A partir de su impronta, el docente realiza su mediación entre lo que sabe, lo que se espera de su práctica y las posibilidades que se presentan en la clase. Por eso, es que Loaiza Zuluaga y Duque (2017) presentan al rol docente como la mediación de “la concepción de conocimiento, de lenguaje, del tipo de sujeto que se pretende formar, la selección del saber y los fines de la educación” (p.3)

Para lograr identificar dicha influencia, los mismos autores sostienen que es necesario “una práctica reflexionada, que incorpore la observación, el análisis y la reconstrucción del hecho educativo en el aula y fuera de ella. De esta manera, el futuro docente se representa en un ámbito de intervención práctico en el cual la teoría es la que le otorga sentido y significado a la práctica” (p.4).

Esto nos lleva de nuevo hacia a la complejidad de las mismas prácticas docentes, que nunca son totalmente previsible por los numerosos factores que la influyen y que, por lo tanto, el docente debe contemplar como una posibilidad o-al menos- contar con herramientas que le permitan mantener sus objetivos de clase.

En ese sentido, Patiño Garzón (2010) identifica a las prácticas pedagógicas como “un proceso gradual que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al quehacer docente” (p. 2). Su incorporación en la formación docente, se vuelve imprescindible a partir de reconocer al “el espacio de la experiencia como punto de partida para la reflexión sobre los modos de ser en la escuela, y el sentido de los procesos de enseñanza y de aprendizaje alrededor de los cuales giren propuestas pedagógicas de reconceptualización de la docencia”; pues, “la práctica pedagógica expone la experiencia como un texto con significado que permite el análisis, la interpretación y la acción, al incorporar el saber pedagógico al contexto escolar”. (op.cit)

Por lo tanto, la complejidad natural de toda práctica pedagógica y la mencionada imprevisibilidad, requieren un particular compromiso de los docentes formadores de futuros profesores, en desplegar numerosas estrategias que le permitan a sus estudiantes tomar conciencia de esa complejidad y alentarlos a buscar más respuestas de la que ellos puedan ofrecerles. Loaiza Zuluaga y Duque (2016) presentan que “la invitación es que los enseñantes sean capaces de encontrar estrategias para dinamizar y fortalecer su labor docente y sobretodo estar permanentemente actualizados no sólo en su disciplina, sino también en el saber pedagógico, de tal manera que pueda reflexionar constantemente sus prácticas pedagógicas, curriculares y didácticas” (p.64)

La formación inicial de profesores, debe ser capaz de generar esa preocupación e interés en sus estudiantes por indagar en esa complejidad, a través de una formación permanente y de una constante reflexión sobre lo que ocurre con las propias prácticas; a partir de haber experimentado como estudiante y como docente en los espacios curriculares diseñados para tal fin.

En el mismo sentido, se plantea “que las prácticas pedagógicas deben orientarse adecuadamente, siendo pertinentes y relevantes, al proceso formativo, deben potencializar el desarrollo humano, permitir la socialización entre pares, promulgar el respeto, la igualdad, deben ser espacios amigables de construcción colectiva, donde el que tenga la razón, no siempre sea el docente, de tal forma que signifique una realidad agradable, para el estudiante y no un espacio donde los estudiantes, se alejen o vivan en un lugar de indiferencia y exclusión, aproximándolos al fracaso escolar”. (Loaiza Zulunga y Duque, 2017, p. 66)

De esta manera, la formación pretende orientar el perfil hacia un docente que se presenta como un orientador de los procesos pedagógicos y se consolida como “una figura mediadora y formadora, que reflexiona sobre la práctica pedagógica, para mejorarla y fortalecerla a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo (Op. Cit. P.69)

Será esta integración de dichos aspectos, lo que le permitirá al docente, dar las respuestas integrales y fundamentadas que demanda su rol en el aula, con esta conciencia de imprevisibilidad de todo lo que ocurrirá en ella, pero con las capacidades que le permitan hacer frente a los desafíos.

La regulación normativa de la formación docente en nuestro país

En nuestro país, la Formación inicial de los profesores, es una preocupación de la política educativa, legislada con claridad a partir del año 2006, en la ley de Educación Nacional 26.206 - en la cual se destina un capítulo específico - donde se establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente; lo que se complementa con el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, creado en 2012, y el Programa Nacional de Formación Permanente, un año después. Dichas políticas hacen pensar en la convicción estatal de la necesidad de regular y promover la formación del docente, quien tiene a su cargo el proceso educativo, esencial en el cumplimiento de los objetivos de la sociedad y el desarrollo de sus ciudadanos.

La tarea de formar docentes se encuentra a cargo de institutos terciarios de gestión provincial y de universidades públicas y privadas. A partir de la mencionada regulación nacional, cada oferta de formación inicial debe adaptarse a los requerimientos establecidos, como requisito para obtener la acreditación correspondiente, que permita al egresado ejercer la profesión docente en los ámbitos que establece para sus egresados.

En este sentido, se hace necesario retomar algunos aspectos normativos que configuran y definen la formación de los docentes argentinos en el nivel superior, a partir de los límites sobre los que debe presentarse cada propuesta académica, unificando y dando coherencia al nivel.

A partir de lo establecido por la Ley de Educación Nacional, se modificó la Ley de Educación Superior N°24.521⁶, que establece su aplicación para todas las universidades e institutos universitarios, estatales o privados autorizados y los institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, todos los cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional, regulado por la ley 26.206 Ley de Educación Nacional (art.1).

En este marco se reconoce al Estado (Nacional, provinciales y de la CABA) como el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales.

⁶ Sancionada en 1995, reformada en 2015 a través de la ley 27.204.

Esta responsabilidad del Estado, según el art. 2 de la ley, no se limita a un mero sostenimiento económico y control de las universidades, sino que responde a su rol como garante del derecho a la Educación y promotor de la igualdad de oportunidades. Consideramos oportuno especificar los alcances de dicha responsabilidad estatal:

- a) Garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones en el acceso, la permanencia, la graduación y el egreso en las distintas alternativas y trayectorias educativas del nivel para todos quienes lo requieran y reúnan las condiciones legales establecidas en esta ley;
- b) Proveer equitativamente, en la educación superior de gestión estatal, becas, condiciones adecuadas de infraestructura y recursos tecnológicos apropiados para todas aquellas personas que sufran carencias económicas verificables;
- c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales;
- d) Establecer las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades permanentes o temporarias;
- e) Constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel y con el resto del sistema educativo nacional, así como la efectiva integración internacional con otros sistemas educativos, en particular con los del Mercosur y América Latina;
- f) Promover formas de organización y procesos democráticos;
- g) Vincular prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población, como una condición constitutiva de los alcances instituidos en la ley 26.206 de educación nacional

Los objetivos del nivel superior son especificados en el art. 3 al establecer que se procura:

“proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con ciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respecto al medio ambiente, a las instituciones de la república y a la vigencia del orden democrático”.

En coherencia, su artículo 4 refiere entre sus objetivos que el nivel prepare para la docencia en todos los niveles educativos (inc. b), con las particularidades que cada nivel requiere de sus docentes.

Para asegurar esa articulación, en los art. 41 y 42 se establece la validez nacional de los títulos otorgados por las universidades nacionales, los cuales contarán con el reconocimiento del Ministerio de Cultura y Educación; con acreditación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, teniendo en cuenta los contenidos básicos curriculares y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca dicho ministerio con acuerdo del consejo de Universidades.

Avanzando en el texto de la ley de Educación Superior, se encuentran regulados específicamente aspectos generales concernientes a la evaluación, la organización y el gobiernos de las instituciones universitarias, entre otros.

Para aplicar estos principios y convertirlos en políticas concretas para el nivel, surge el Consejo Federal de Educación, como organismo interjurisdiccional que reúne al Ministro de Educación de la Nación con sus pares jurisdiccionales, incluyendo a 3 miembros del Consejo Interuniversitario Nacional. Dicho organismo, en acuerdo con el Instituto Nacional de formación docente, aprueba en 2007, los “Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”; documento que constituye la base de los currículos que constituyen la formación de docentes.

En cuanto a su alcance, el mismo documento se concibe como el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional; alcanzando a las distintas jurisdicciones, sus Institutos de Formación Docente y las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades.

De esta manera, refuerza la convicción de un necesario trabajo curricular tendiente a lograr coherencia en la oferta nacional pero sin olvidar la idiosincrasia de cada jurisdicción y cada institución, aspecto que profundizaremos en el apartado dedicado al currículum.

En cuanto a su contenido, el documento de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial presenta las siguientes dimensiones:

*El Marco curricular: que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño;

*La gestión jurisdiccional e institucional del currículum: que define los principios, criterios y condiciones para su diseño e implementación, así como para la generación de ambientes y experiencias de formación, la articulación con escuelas y organizaciones sociales, el seguimiento y la evaluación curricular;

*Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades y orientaciones, lo que indica la necesidad de articular la formación docente a partir de los requerimientos actuales y el desarrollo del sistema educativo provincial.

*Indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica para el desarrollo de los diseños y la puesta en marcha de las iniciativas.

En vistas a que los lineamientos puedan ser aplicados en sus diferentes dimensiones y que esta aplicación sea coherente con sus objetivos, pueden identificarse algunos principios vectores para el trabajo curricular del nivel superior, que se expresan en los puntos que conforman su introducción:

*La revisión periódica de la estructura, organización y dinámica curricular, a los fines de mejorarla, adecuarla a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos curriculares, científicos y tecnológicos.

*El reconocimiento de los avances curriculares que el documento pretende potenciar, además de constituir una “propuesta para la discusión” que “busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículum de formación docente, apoyando la coherencia y la calidad de las propuestas de formación en todo el territorio” (punto 5)

*Todo ello, a partir de asumir “a la educación y al conocimiento como un bien público y derecho personal y social cuyo cumplimiento y desarrollo afianza las posibilidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, del trabajo, de la cultura y de la ciudadanía”, lo que hace necesario “crea las condiciones que permitan dar respuesta a una nueva organización institucional” (punto 8).

*La concepción del acceso a la formación docente inicial “como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (punto 9).

*Si bien la formación docente es un proceso permanente que acompaña toda la vida profesional, la formación inicial reviste una especial importancia dado que genera “las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica”.

*La reafirmación de la finalidad de la formación docente inicial ya enunciada en el artículo 71 de la LEN.

*La valoración de la docencia como “un trabajo profesional que tienen efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de

desarrollo en los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación”, lo que demanda el compromiso con acceso al derecho de aprender de todos. Y los diseños y desarrollos curriculares deben organizarse en función de estos valores.

Para llevarlo adelante, el documento reconoce diferentes niveles de concreción del curriculum que deben guardar la coherencia y el respeto de los valores antes enunciados:

- A) El nivel nacional: que define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales, contemplada en los Lineamientos Curriculares Nacionales, pretendiendo niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios.
- B) La definición jurisdiccional, que se concreta en el diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de lo establecido en el nivel anterior con un margen de flexibilidad para definir lo culturalmente relevante para la jurisdicción.
- C) La definición institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de la flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales.

En el caso particular de las universidades, recomienda “ajustar sus propuestas a los lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación (la articulación con otros niveles y las necesidades regionales), distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del Profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas Licenciaturas de corte académico...”.

Estas especificaciones serán trabajadas oportunamente en los apartados relativos al análisis curricular de las ofertas educativas analizadas, intentando identificar el grado de correspondencia entre lo establecido en los lineamientos y la conformación de cada una de las propuestas académicas.

Los lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, también destina un apartado completo a la concepción e importancia de la formación en la docencia, actividad profesional objeto de la formación académica que regula. Parte de considerar a la enseñanza como “una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio- políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas

y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia de importancia decisiva en su desarrollo personal” (punto 22)

Esta complejidad justifica que la formación docente sea un proceso continuo, aunque “la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de ese proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo” (23). Quedando así expresa la importancia que reviste la formación docente inicial, que justifica su legislación.

A partir de ello, los lineamientos se estructuran en función a ciertas definiciones que deben orientar a los desarrollos curriculares jurisdiccionales e institucionales, como horizonte del docente que deben formar:

*La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, demandando la capacidad para contextualizar las intervenciones de la enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar 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 los alumnos.

*La necesidad de formar docentes “con la necesaria autonomía y responsabilidad profesional para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actividad comprometida, enriquecedora” y que sea capaz de trabajar en equipo de manera colaborativa; y con autoridad pedagógica, entendida como el reconocimiento y legitimidad profesional por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.

*Formar a docentes que sean capaces de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica tanto a nivel organizacional como del aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza; logrando contextualizar los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización.

Además, específicamente el documento presenta un listado de las capacidades que se espera que pueda formarse en el estudiante del profesorado para llevar adelante el proceso de enseñanza, que incluye el dominio no sólo de los contenidos disciplinares sino también el manejo de grupos y el acompañamiento (potenciando las capacidades y facilitando en aprendizaje) de cada uno de sus estudiantes, en perspectiva a la complejidad del contexto que rodea la situación educativa, incluyendo las herramientas pedagógicas y tecnológicas necesarias; combinado a la capacidad del trabajo autónomo, reflexivo y responsable; además del trabajo grupal colaborativo.

Tal como mencionamos, en los que respecta a las particularidades establecidas para cada una de sus dimensiones, serán especificadas junto a cada aspecto analizado de los Planes seleccionados.

Respecto a la estructura curricular, la mencionada ley de Educación Superior, reconoce dos partes o ciclos del proceso formativo de docentes: la formación básica común y la especializada. Ambas incluyen la formación disciplinar, según la ciencia de la que se trate, y la formación pedagógico-didáctica, propia de quienes tienen a su cargo la transmisión de conocimientos; por lo que esta última resulta esencial tanto en términos generales (sus principios aplicables a todo proceso de enseñanza) como orientada a las particularidades de ese docente que se forma.

De esta manera, delimitado el marco regulatorio argentino de la formación docente inicial, las instituciones del nivel superior que pretenda participar en la formación de docentes, deben constituir (en el caso de la generación de nuevas propuestas) o adecuar (para las ya existentes) sus ofertas educativas a dichos lineamientos, para la obtención del mencionado reconocimiento nacional que, en definitiva, es lo que permite el ejercicio profesional de dicha formación.

OBJETIVOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Con relación a todo lo expuesto anteriormente, los objetivos de nuestro trabajo se definen de la siguiente manera:

Como Objetivo general:

*Caracterizar las ofertas de formación de futuros docentes en Ciencias Jurídicas haciendo hincapié en aspectos curriculares y pedagógico didácticos.

Objetivos particulares:

*Explorar las prácticas de formación docente en Ciencias Jurídicas en tres unidades académicas de Argentina a partir de abarcar tres dimensiones: curricular, metodológica y de prácticas profesionales.

*Caracterizar los espacios curriculares destinados a la formación didáctica de los futuros docentes en Ciencias Jurídicas, de los planes de estudio seleccionados.

*Identificar las técnicas de enseñanza y las actividades de aprendizaje utilizadas y transmitidas en las clases a los estudiantes de los profesados en Ciencias Jurídicas seleccionados.

*Determinar y comparar características académicas de cada oferta analizada: admisión, cantidad y correlatividad de materias, perfil del egresado, alcance del título.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de cumplimentar los objetivos planteados, se desarrollará una investigación de tipo cualitativo descriptivo, con revisión de fuentes primarias.

Por ello se combinarán las siguientes estrategias de recolección de datos:

*Entrevistas a los estudiantes de Profesorado en Ciencias Jurídicas del último año de la carrera, de tipo semiestructuradas alrededor de algunas preguntas de guía, con respuestas abiertas en algunos casos y semiabiertas en otras. Se seleccionaron algunos estudiantes próximos a recibirse o recientemente egresados de la carrera, por considerar que pueden ofrecer una mirada más integral respecto a su experiencia como estudiantes de esa carrera.

*Entrevistas a los docentes responsables de los espacios curriculares que conforman el área de formación docente dentro de cada Plan de estudio seleccionado. Particularmente se seleccionaron dos espacios curriculares comunes: las didácticas y los espacios de práctica docente, como espacios específicos en relación directa con el futuro profesional docente de los estudiantes. Se intentará tener la palabra de los docentes responsables de cada espacio, a partir del interés de conocer la perspectiva epistemológica otorgada a cada una de las cátedras.

*Análisis documental, en la que se analizarán los tres Planes de Estudio del Profesorado en Ciencias Jurídicas seleccionados, con principal atención a la formación didáctica ofrecida, incluyendo los espacios de práctica profesional docente; lo que se completará con el análisis de los programas de aquellas materias que formen parte de la formación didáctica (objetivos, contenidos, horas cátedra que la conforman).

Se tendrán en cuenta, las versiones de los programas disponibles en las correspondientes páginas web, presentados para el año 2019.

Respecto al orden que se seguirá en cuanto a los Planes, se aplicará el criterio de antigüedad de la carrera, por lo que se comenzará con el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto, continuando con los respectivo a la oferta de la Universidad de Buenos Aires, para concentrarnos luego en la Universidad Nacional de Córdoba. En la comparación, avanzaremos desde las cuestiones más generales hacia las particularidades de la formación pedagógico didáctica.

Todo lo anterior, a la luz los requisitos exigidos en la Legislación Educativa desde el Ley Nacional de Educación, la Ley de Educación Superior y los Lineamientos Curriculares Nacionales par la Formación Docente Inicial, como punto de comparación entre lo exigido y lo realmente ofrecido por las casas de estudio seleccionadas.

Esta comparación, que pretende identificar aspectos comunes, no olvida las particularidades de cada institución y planes. Tal como nos explica Krottsch (2009) es necesario “reconocer que los modelos

educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas, que no son las únicas posibles y, para advertir la especificidad de esas condiciones, el análisis en términos relacionales y comparativos es esencial” (p. 31).

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS OFERTAS EDUCATIVAS SELECCIONADAS

Tal como presentamos previamente, en coherencia a los objetivos planteados, es que nos proponemos analizar comparativamente las ofertas educativas seleccionadas, comenzando por su contexto de surgimiento, para luego conocer los aspectos generales de su plan de estudio y profundizar en los espacios curriculares de formación pedagógico didáctica comunes.

UN ACERCAMIENTO AL CONTEXTO HISTÓRICO INSTITUCIONAL DE CADA CARRERA

Toda oferta educativa, es resultado de un proceso de creación; un proceso complejo y particular que no siempre es lineal ni mucho menos totalmente previsible, ya que como se trabajó en el marco teórico, intervienen numerosos factores. Ese proceso va tejiendo su historia institucional, con sus propias características y posibilidades, aun cuando el resultado tienda a ser similar en diferentes contextos.

Por eso, en este apartado, con la intención de contextualizar a cada una de las ofertas académicas analizadas, nos centraremos en caracterizar el contexto de surgimiento y modificación si existiese, de cada una, que guardarán relación con la oferta a través de su plan de estudio como producto formal.

De esta manera, en primer término, hablaremos de este surgimiento para, posteriormente, conocer las características generales de la carrera.

La carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, forma parte de la oferta académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto; dentro del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, junto a las carreras de Licenciatura en Ciencia Política y Abogacía. Fue la primera del Departamento en ser creada, siendo acompañada posteriormente por la Licenciatura en Ciencias Política y, por último, Abogacía.

Mediante la Resolución Rectoral Nro.0131, del año 1975, se estableció que el **Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales**, sería parte integrante del *Instituto para la Enseñanza Media*, dependiente de la UNRC, dada la organización académica vigente en aquellos primeros años; pero fue recién en 1980, que por Resolución Rectoral Nro. 0851/80, de fecha 12 de diciembre (Expediente 15964-2, folio 322), en que habría de incorporarse dicho Profesorado al ámbito y dependencia del Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, (Expediente 15964-2, foja 214 del año 1997); siendo de esta manera la única carrera que conformaba a dicho departamento, hasta que en 1991 se suma la licenciatura mencionada y, en 2001, Abogacía.

La decisión de esta incorporación de la carrera como parte de la Universidad, se basó-sobre todo- en cuestiones relacionadas a la salida laboral de sus egresados. Tal como lo manifiesta el testimonio logrado, su status de carrera universitaria le permitía a quienes egresaban, optar por dar clases en el mismo nivel; de no haberse llevado a cabo esta incorporación, habría seguido limitado a la enseñanza en el nivel medio como carrera terciaria.

Este nuevo profesorado en la UNRC tuvo la particularidad de contar con un área pedagógica independiente, propia. Es decir, todos los profesorados de la Facultad de Humanas, tenían sus espacios pedagógicos a cargo de un área (ciencias de la educación) que se ocupaba de los espacios curriculares del área de formación pedagógico didáctica de la formación docente; en cambio el profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, se crea- y aún se mantiene- con docentes que defendieron la independencia del área pedagógica, por las particularidades que de la disciplina a ser enseñada presenta (el Derecho) que no es igual a la demás ciencias sociales.

En el año 1998, es aprobada una nueva versión del Plan de Estudio, en función de los requisitos disciplinares- referentes a la denominación de algunas materias- y contextuales. Siendo ésta la última actualización de dicho Plan.

Tal como el testimonio lo cuenta, fue “necesaria” por el cambio impulsado por el Estado Nacional de ese momento que requirió ajustes en cuanto a la cantidad de horas, la incorporación de nuevos formatos curriculares (como el taller y el seminario). En ese proceso, las pugnas fueron de diferente naturaleza, aunque puede identificarse como un obstáculo importante que debió sortearse, la denominación de la carrera, que logró mantenerse a pesar de las dificultades.

Se siguió manteniendo muchas de las características de la versión anterior, adaptándola a los requerimientos de la normativa de ese momento y se introdujeron algunos cambios “innovadores para ese momento” como seminarios y un taller, pretendiendo ofrecer mayor flexibilidad.

En agosto de 2004, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, aprueba la creación del ***Profesorado para la Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas*** (resol. 3344/04), perteneciente a la Facultad de Derecho, según lo solicitado por ésta misma (Resol. CD 1571/03 y 1916/04), a partir de la necesidad de “una sólida formación didáctica general y específica de la disciplina, en la que se debe promover la integración entre formación académica en el derecho (...) y la formación pedagógico-didáctica para el profesorado universitario” tal cual considera la misma resolución de aprobación, identificando importantes falencias en la formación integral (disciplinar y didáctico- pedagógica) de docentes a cargo de materias dentro del área a nivel secundario y superior. Este diagnóstico resultó, tal como nos relató un docente que participó de ese proceso, de la experiencia de los propios estudiantes y graduados, además de las investigaciones institucionales al respecto.

Dicha creación se inicia en un contexto de revisión de los planes de estudio, como nuestro entrevistado lo relata, que otorgó mayor apertura institucional-sumado al diagnóstico arriba mencionado-para que su creación fuera posible.

De esta manera, la Resolución 3344/04 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, establece que la mencionada carrera tiene por objetivo “formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas y demás contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medios y superior, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Abogacía”.

A partir de ese momento, forma parte de la Facultad de Derecho junto a las carreras de Abogacía (da origen a la facultad), Traductor público y Calígrafo Público; todas de existencia previa al profesorado, objeto del proceso de revisión llevado adelante por aquellos años en los que surge el profesorado.

En el caso de la carrera de ***Profesorado en Ciencias Jurídicas*** de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (Resolución Consejo Superior 686/14), es revestida de validez nacional en noviembre de 2015 (Res. 2740/15), a partir de la identificación de la necesidad manifestada por los estudiantes y egresados de la carrera de Abogacía-según lo expresado en los documentos disponibles y el testimonio recabado- de contar con formación pedagógica para el desempeño docente en el área jurídica, tanto a nivel secundario como superior. Si bien ya existían una manifiesta preocupación por la didáctica del Derecho, y se ofrecían cursos a tal fin; esa formación requería ser adaptada a las características de la escuela secundaria y que cuente con el reconocimiento oficial en ese nivel. Dicha propuesta, toma como antecedentes, las dos ofertas de profesorados analizadas previamente.

Conforma, junto a la carrera de Abogacía, la primera en crearse, y a la de Notariado, la Facultad de Derecho de la mencionada Casa de Altos Estudios.

Como podemos identificar, las historias institucionales son diferentes. Más allá de la ubicación administrativo institucional de cada una (en UNC y UBA es una facultad, mientras que en la UNRC forma un departamento de la Facultad de Humanas), la motivación de creación ha sido diferente ¿Qué implicancias tendrá ser creada a partir de las falencias identificadas en egresados de otra carrera? ¿Esto le quita importancia o independencia respecto a la carrera anterior?

¿Cómo se reflejan las diferencias de titulación al interior del Plan de Estudio? Esa orientación dada hacia un público en particular de las propuestas de la UBA y la UNC, ¿Cómo se refleja al momento de formarlos como docentes?

La antigüedad de una carrera ¿Es una fortaleza o una debilidad, teniendo en cuenta que la versión más actualizada del Plan de Estudio data de 1998?

Algunos de estos cuestionamientos requieren investigaciones cuya extensión no será incluida en el presente trabajo, pero constituyen una invitación a futuras instancias. En lo que respecta a esta oportunidad, intentaremos realizar algunas aproximaciones si los datos y documentos disponibles así lo permiten.

A continuación, analizaremos cada uno de los aspectos generales que conforman la propuesta académica de las universidades seleccionadas

EL PERFIL DEL PROFESOR EN CIENCIAS JURÍDICAS Y SU FUTURO EJERCICIO PROFESIONAL.

Zabalza (2006) nos recuerda que “la expresión más genuina del curriculum formativo⁷ universitario está constituida por los planes de estudio. En ellos se prefigura el sentido y los contenidos de la formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes” (p.25); por lo que es análisis de ellos no permitirá identificar la orientación dada a esa formación. Uno de los aspectos más claro en este sentido, lo constituye el perfil profesional definido para quienes completen el trayecto propuesto.

⁷ El autor señala este adjetivo en referencia a que todo plan de estudio tiene como finalidad última obtener mejoras en la formación de las personas que participan de él.

A partir de identificar la importancia de formar docente capaces de desarrollarse plenamente en el campo laboral como agentes activos y reflexivos de su práctica, es que se constituye como la finalidad del sistema educativo nacional, “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (art. 71 LEN); lo que demanda unificación de criterios generales a nivel nacional que permitan a las diferentes jurisdicciones, a pesar de las particularidades que las caracterizan, ofrecer una formación coherente e integral a todo el sistema educativo nacional.

En consecuencia, uno de los objetivos de la política nacional en materia de formación docente, tal cual lo establece la Ley de Educación Nacional en su artículo 73, es “otorgar validez nacional a los títulos y a las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los distintos niveles y modalidades del sistema”, para lo cual el artículo 76 asigna al Instituto Nacional de Formación Docente, la responsabilidad de “aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a (...) validez nacional de títulos y certificaciones”. Estas regulaciones, tal como explica la resolución del CFE 24/07, deben a su vez diseñarse atendiendo a los criterios que, para la homologación y registro nacional de títulos y certificaciones, corresponde establecer al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo Federal de Educación.

El artículo 124 de la mencionada resolución establece que “los títulos docentes, otorgados en el marco del Sistema Educativo Nacional por las distintas jurisdicciones, habilitan para el ejercicio profesional, y por ello tienen alta repercusión en las posibilidades de desarrollo de la docencia y en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas”. Las especificaciones del perfil profesional del docente que se pretende formar son claras en la normativa específica.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente establecen algunos requisitos generales para los planes de estudio de las carreras de Profesorado: en lo que respecta a la duración total, establece un mínimo de 2.600 horas (32 horas de clase por semana) a lo largo de 4 años, además de la posibilidad de un máximo del 20 % de la carga horaria para la instancia de definición institucional.

Además, refiere a que los diseños pueden prever diferentes formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares⁸, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica educativa. Entre los posibles formatos que se pueden incluir son: materia o asignaturas,

⁸ Definidas, por el mismo documento en el punto 79, como “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 estudiantes”.

seminarios, talleres, trabajos de campo, practicas docentes, módulos. La oferta también puede incluir unidades curriculares opcionales, que permiten “que los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares y facilitan que los Institutos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico” (86).

El documento da un paso más en el sentido de la coherencia del proceso de enseñanza, al establecer que a esta diversidad de formatos, corresponde diversidad de propuestas de evaluación; pues “no se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares de del plan de estudio” (87). Lo que complementa con la recomendación de promover el aprendizaje activo y significativo de los estudiantes, a través de diferentes actividades de aprendizaje, entre las que menciona el estudio de casos, análisis de tendencias, discusión de lecturas, resolución de problemas, producción de informes orales y escritos, trabajos en bibliotecas y con herramientas informáticas, contrastación y debate de posiciones; las cuales deben ser “revisados y renovados críticamente”, pretendiendo “desarrollar la autonomía de pensamiento y métodos de trabajo intelectual necesarios para el desarrollo profesional” (89)

De esta manera, exige a los planes de formación docente inicial una clara orientación hacia la formación de un docente reflexivo, crítico y responsable, contextualizado en sus prácticas de enseñanza, con el suficiente grado de autonomía para tomar las decisiones necesarias para que sus estudiantes alcancen el aprendizaje que necesitan para desenvolverse en el actual contexto social.

Alcanzados los requisitos de acreditación, el estudiante del profesorado accede a su título docente habilitante para el ejercicio profesional. La titulación⁹ ofrecida por cada universidad, tal cual lo establece la reglamentación vigente, se otorga sólo con la finalización de la carrera, que habilita al ejercicio de la docencia y demás actividades afines, según lo definido por cada una de las jurisdicciones.

En función a la coherencia que se espera ofrecerle al sistema nacional de titulaciones de docentes, resulta imprescindible-nos dice la ley- establecer criterios que permitan definir las características y alcances de dichas titulaciones, como una de las maneras de aportar al mejoramiento de la calidad y garantizar el ordenamiento de uno de los aspectos más relevantes de la Formación Docente.

⁹ Los LCNFDI la define como la certificación académica habilitante para el ejercicio de la docencia en algún nivel o niveles del sistema educativo nacional, otorgada por una institución de educación superior al concluir en forma completa los estudios correspondientes a una carrera de Formación Docente.

En lo que respecta a la titulación de docentes habilitados para el ejercicio en el nivel secundario, debe constituirse a partir de la nominación “Profesor/a de Educación Secundaria en...”, completándose con la disciplina específica que corresponde.

Todo lo anterior, hace necesario revisar la definición del perfil docente otorgado, su campo laboral posible y los objetivos que orientan a ambos, en cada una de las propuestas académicas.

En el caso de la carrera de ***Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC)*** constituye un título de grado, de cursado presencial durante 4 años, orientado a todas las personas que cuenten con el título del nivel medio, sin otro requisito, constituyéndose como carrera independiente, a pesar de poder compartir el dictado de algunas materias disciplinares con otras carreras del Departamento. Esto se plantea como una diferencia con las otras propuestas analizadas, que exigen-además- ser estudiante avanzado o egresado de la carrera de abogacía (compartiendo parte del plan de estudio, consecuentemente).

Cabe aclarar que si bien no impiden que un estudiante egresado de nivel medio pretenda estudiar el profesorado directamente, los planes de estudio exigen el cumplimiento de gran parte de los planes de abogacía, como formación disciplinar.

Volviendo sobre el profesorado de la UNRC, su plan de estudio se plantea como objetivos:

- *Facilitar la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer como un profesional docente abierto, reflexivo, creativo y comprometido con su práctica.*
- *Permitir una sólida formación en el campo disciplinar y pedagógico-didáctica que permita al profesional docente seleccionar y organizar contenidos y estrategias específicas de las áreas: Jurídica, Política y Social.*
- *Posibilitar el acceso al conocimiento y las estrategias necesarias para comprender, indagar, interpretar y evaluar los fundamentos de la Práctica Docente, del Derecho, la Política y las Ciencias Sociales.*
- *Desarrollar actitudes para el desempeño de la pluridimensionalidad de la tarea docente enmarcada en una concepción ética propia del educador y de la democracia.*
- *Construir conocimientos y estrategias para la investigación en Ciencias Sociales y en particular en la Investigación Educativa.*

- *Desarrollar una disposición favorable hacia la formación continua y para reflexionar sobre su propia práctica docente cotidiana, articulando teoría/práctica en permanente regulación.*

Todo ello orientado a un perfil de egresado que posea, según lo establece el mismo documento:

** Sólida formación que lo capacite para interpretar y actuar en la realidad socio-cultural y educativa nacional, provincial y regional.*

** Capacidad y habilidad para interactuar creativamente con sujetos portadores de diferentes pautas culturales.*

** Sólida formación en las distintas disciplinas –Jurídicas, Políticas, Sociales y Pedagógico-Didácticas- que le permitan seleccionar, adecuar y organizar los contenidos y estrategias que se juzgan necesarios para el desarrollo individual y social de sus educandos a la vez que de su propia persona profesional y social.*

** Conocimiento claro y organizado de fundamentos, desarrollos y críticas de las principales elaboraciones doctrinarias sobre el Derecho –Privado y Público-, el Poder: sistemas políticos y el Estado; así como también de la estructura y dinámica de la realidad socio-histórico-económico-cultural.*

** Dominio de teorías pedagógico-didácticas y metodologías que garanticen la construcción de saberes y la implementación de estrategias docentes para la configuración de la situación e intervención educativa.*

** Capacidad para la reflexión crítica y para la reformulación de la propia práctica docente y facilidad para propiciar en sus alumnos actitudes similares.*

**Capacidad de comunicar y recrear los saberes en forma significativa y auténtica, ayudando a sus alumnos a realizar sus propias construcciones acordes a sus posibilidades cognitivo-afectivas y socio-culturales, dentro de los parámetros de evaluación en consonancia con la calidad de excelencia universitaria.*

**Actitud crítica y flexible frente al desempeño de su práctica docente que le favorezca la continua evaluación de la tarea, a la vez que le permita la constante renovación de los distintos saberes y práctica pedagógica articulando en regulación teoría/práctica.*

** Capacidad para actuar como miembro de un equipo de trabajo desempeñándose en ámbitos educativos formales y no formales.*

** Capacidad para promover la investigación empleando distintas metodologías pertinentes, el análisis de pistas y claves interpretativas de temáticas abarcativas de planteos en profundidad y especificidad.*

**Conciencia de que su trabajo como profesional educador le permite su jerarquización y revalorización de la función laboral, así como su inserción en los procesos productivos.*

** Ser agente de una distribución equitativa de bienes culturales que faciliten una mejor calidad de vida para todos y de prácticas sociales basadas en la paz, la libertad, la solidaridad y la justicia en un marco democrático.*

De esta manera, el egresado de esta carrera puede ejercer la enseñanza en la especialidad –Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales- en el tercer ciclo de la EGB, en el polimodal y en el nivel superior: universitario y no universitario. En el mismo documento del plan de estudio se indica lo siguiente:

- *Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del Sistema Educativo en el área de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.*
- *Asesorar en Instituciones Educativas en lo referente a la metodología de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.*
- *Realizar tareas como dependientes del Poder Judicial.*

Tal como se desprende de la lectura de estos aspectos, este profesorado plantea una formación muy amplia en cuanto a las áreas disciplinares que incluye. Cabe preguntarnos ¿Es esta una ventaja formativa? ¿O se pierde profundidad en el estudio de dichas áreas de conocimiento?

Esta amplitud ¿Se traduce necesariamente en un mayor desarrollo de capacidades? ¿Y de oportunidades laborales?

Estos son algunos interrogantes que se plantean pero que en modo alguno pueden responderse a priori cabalmente sino que serían objeto de otra investigación.

En lo que respecta a la propuesta del **Profesor para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA)**, constituye una carrera de grado, con cursado presencial durante 5 años, creada con el objetivo de “formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas y demás

contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior no universitario, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de abogacía”, según consta en la resolución de creación.

Dicho objetivo se orienta a lograr un egresado con un perfil que lo capacita para:

**Conocer los principales marcos conceptuales que explican el hecho educativo y los diversos enfoques metodológicos de la enseñanza de los contenidos correspondientes al área de formación ética y ciudadana en los niveles medio y superior no universitaria del sistema educativo nacional.*

**Posibilitar el conocimiento y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas, relativas al área de formación ética y ciudadana.*

**Apropiarse de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior.*

**Reflexionar sobre el sentido, función y alcance de la enseñanza de las ciencias jurídicas en los niveles medio y superior y en sus diversas modalidades constitutivas de esos niveles.*

**Analizar el marco social e institucional en el que se desarrolla la práctica docente y asumir una actitud reflexiva ante su propia práctica.*

De esta manera, según el propio Plan de Estudio, por alcance de su título, el egresado “puede ejercer la docencia en los niveles medio y superior, universitario y no universitario en los establecimientos del sistema educativo formal, de los sectores públicos y privados.

En la educación de nivel medio, el Profesor de Ciencias Jurídicas puede enseñar asignaturas correspondientes a las *ciencias jurídicas y políticas y sociales* y demás contenidos educativos que se enmarcan en el área de la *formación ética y ciudadana* en los diferentes diseños curriculares para las orientaciones de educación media.

En el nivel superior no universitario, el Profesor de Ciencias Jurídicas puede ejercer la docencia de las *ciencias jurídicas y políticas y de la formación ética y ciudadana* en las áreas de formación orientada y de especialización correspondiente a los currículos de la formación docente para todos los ciclos y niveles del sistema educativo.

El Profesor para la enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas puede *ejercer cargos de conducción y asesoramiento institucional* en las instituciones educativas de nivel medio y superior

no universitario, de acuerdo a la normativa vigente en cada una de las jurisdicciones. También puede ejercer funciones de *asesoramiento técnico y curricular* en las áreas disciplinares específicas de las *ciencias jurídicas, políticas y sociales* así como en las referidas a la *formación ética y ciudadana*.”

Es relevante destacar algunos aspectos que conforman el anexo 1 del Exp. 602.593/04, para la aprobación de la mencionada carrera, como la preocupación manifestada de identificar docentes con formación disciplinar (abogados) sin formación pedagógico-didáctica, al menos no de manera integrada a su formación en derecho, o que poseen una formación disociada entre ambas áreas; pues algunos asisten a capacitaciones que ni siquiera forman parte de la facultad de Derecho. De esta manera, según consta el mismo documento, se hace necesario contar con profesionales cuya formación integre ambas áreas de conocimiento y de manera simultánea, cursando ambas carreras a la vez.

La información disponible al respecto, justifica de numerosas aristas tanto pedagógico disciplinares (en esta necesidad de la formación integrada que nombramos antes) como sociales (cuando marcan su importancia como docentes a cargo de la formación del ciudadano).

La titulación más acotada a unas áreas en particular-la jurídica-hace pensar en la reducción del objeto de enseñanza a dicha área. Sin embargo, su perfil y salida laboral presentadas, hacen una mención a las áreas social y política. ¿Por qué no se incluye en la titulación esa formación? ¿Se deberá a la preeminencia de lo jurídico sobre las otras áreas? Esto podremos responder cuando avancemos en el análisis, aunque ya podemos comprender que la mención a esas áreas guarda relación directa con la salida laboral de los futuros docentes en el nivel secundario: el área de formación ética y ciudadana.

Por su parte, la carrera de grado del **Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UNC**, destinada a estudiantes avanzados y egresados de abogacía, con una duración de 4 años y de cursado presencial, se plantea como objetivos, que los estudiantes desarrollen:

**La capacitación necesaria para brindar educación tendiente a fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ella, la capacidad de definir su proyecto de vida basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.*

**Competencias profesionales para enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.*

**Una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/las alumnos/as.*

**Competencias necesarias para brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.*

**Competencias para comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.*

**La comprensión y adquisición de herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten tomar decisiones, orientar y evaluar procesos de enseñanza en las áreas curriculares relacionadas con los contenidos jurídicos atendiendo a las singularidades del nivel y diversidad de contextos socioculturales de los estudiantes.*

**Una concepción de la formación docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.*

**Una sólida formación en las disciplinas sociales, jurídicas y pedagógico didácticas que le permitan seleccionar, organizar y transmitir los contenidos específicos de cada campo de conocimientos.*

Todo lo anterior, se orienta a formar un egresado que tendrá una formación jurídica y pedagógica integrando el manejo y dominio de un conjunto de nociones, principios y teorías jurídicas y pedagógicas que le permitirán el desarrollo de habilidades y actitudes para el desempeño de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo. Además, tendrá habilidades y competencias para la enseñanza del derecho junto a la actitud de compromiso por la trasmisión de los valores éticos y ciudadanos que permiten comprender al derecho como uno de los pilares de la construcción de la sociedad.

De esta manera, el egresado de dicha formación será capaz de:

- 1. Ejercer la docencia en el nivel secundario y superior del sistema educativo pertenecientes al área de las Ciencias Sociales y Humanidades.*
- 2. Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles medio y superior del sistema educativo.*

3. *Asesorar a instituciones educativas en lo referente a la metodología de enseñanza de las ciencias jurídicas, aspectos organizativos institucionales, y formación ética y ciudadana conforma la legislación vigente.*

Si bien la titulación ofrecida es muy similar a lo que propone la UBA, los aspectos aquí mencionados también refieren a la inclusión de conocimientos del área social, pero sin referencia a lo político, como sí lo hace la UBA.

En este punto, pueden identificarse, como aspectos comunes, el perfil de un docente orientado hacia la integración de su conocimiento disciplinar con los conocimientos pedagógico didácticos para la enseñanza del Derecho en diferentes niveles educativos; a lo que la Universidad Nacional de Río Cuarto, agrega las ciencias políticas y sociales.

También puede identificarse la intención de formar a un docente con cierta autonomía, capaz de analizar la realidad institucional e, incluso, asesorar al respecto (como lo explicitan UNC y UNRC).

En cuanto a rasgos particulares de las ofertas académicas, se identifican por un lado, lo relacionado al ingreso, ya que los profesorados de UBA y UNC, se orientan hacia estudiantes avanzados y egresados de abogacía, siendo el caso de la UNRC, la única que permite el ingreso a estudiantes sin experiencia ni formación de nivel superior y/o universitaria; más allá de la aclaración que hicimos anteriormente sobre la posibilidad de pretender cursar el profesorado solamente, lo que demanda gran parte de las materias de la carrera de Abogacía.

En el caso de las UBA y UNC, la carrera se encuentra íntegramente conectada a la formación de la carrera de abogacía, pues recordemos que ambas, surgen a partir de la necesidad de contar con abogados que posean la formación necesaria para ejercer la docencia, situación diferente al profesorado de la UNRC que plantea, desde su origen, profesionales orientados a la enseñanza del derecho y las ciencias sociales, con total independencia de otras carreras (incluso las dos carreras con las que comparte departamento, son creadas posteriormente al profesorado).

Además, respecto a la salida laboral de sus egresados, las 3 propuestas plantean -por supuesto- la planificación, ejercicio y evaluación de las clases áulicas, es decir, el ejercicio de la docencia para los niveles medio y superior; aunque en la UBA se habla de “superior no universitario” ¿Por qué esta limitación?

A esto, el profesorado de la UNRC agrega el ejercicio como personal del Poder Judicial, siendo esto posible para aquellos cargos que por reglamentación no requieran- por supuesto- el título de abogado.

Posiblemente, esta mención no es contemplada por las otras propuestas, porque ya poseen estudiantes abogados con esa salida laboral otorgada por la carrera anterior. De ahí, la clara referencia a que la carrera surge, frente a la necesidad de formar pedagógicamente a profesionales - abogados- que deben enseñar ciencias jurídicas; lo que confirma aún más esta relación directa con dicha carrera.

Otro aspecto común que podemos identificar, es la intención de formar a un profesional de la enseñanza a través de la práctica reflexiva, capaz de lograr autonomía en sus decisiones profesionales. En cuanto al área de desarrollo profesional, coinciden hacia la docencia, aunque en cada oferta la denominación de esa área guarda relación directa con los diseños del nivel secundario de cada jurisdicción.

GENERALIDADES DEL PLAN DE ESTUDIO

Continuando con el análisis de las ofertas, en este apartado, identificaremos los aspectos generales de la estructura curricular que caracteriza a cada una de las ofertas de formación del Profesor en Ciencias Jurídicas

Como trabajamos en el marco teórico, el Plan de estudio se encuentra incluido en lo que conocemos con *currículum prescripto* y, por lo tanto, nacen de una norma que le otorga el objetivo y orientaciones generales.

Es por eso, que se hace necesario mencionar, que la ley de Educación Nacional establece, en su artículo 75, que *la formación docente se estructura en dos ciclos: una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y; una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.*

Complementando dicha disposición, los lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, contenidos en la resolución CFE 24/07, estipulan que los profesorados deben tener una duración mínima de 2600 horas reloj, distribuidas en cuatro años, unificando el cálculo en 32 semanas de clase por cada año de la carrera; pudiendo optar por dejar hasta un máximo del 20 % de la carga horaria, para la instancia de definición institucional.

Además, se definen y caracterizan los campos de conocimiento en torno a los cuales deben organizarse los planes de estudio de los profesorados, los cuales son:

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

***Formación específica;** dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en la que se forma, las didácticas y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el sistema educativo, especialidad y 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.

Los tres campos de conocimiento deben estar presentes en todos los años de formación, integrando cada uno de los dos ciclos antes mencionados, considerándolos como dos estructuras no secuenciadas de los planes de estudio.

La presencia de cada campo de conocimiento dentro del plan se recomienda de entre el 25 y el 35% para la formación general, entre 50 y 60% para la Formación Específica y entre 15 y 25% para la Formación en la Práctica Profesional. Sin olvidar que esta última, integra conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica.

La mencionada ley incluye una particularización de cada uno de los campos, incluyendo la justificación de los mismos a partir de la identificación de algunos inconvenientes que se presentaban en la realidad de los profesorados hasta ese momento, la justificación metodológica y de los contenidos específicos que deben incluirse mínimamente en cada uno. A los fines del presente trabajo, no se considera necesario hacer una descripción pormenorizada de los mismos, pero sí su referencia al respecto, para comprender los aspectos analizados.

Asimismo, estipula que los campos deben estar presentes en cada uno de los años que conforma el plan de estudio, pretendiendo de esta manera, una articulación transversal entre los mencionados campos, para una formación integral a lo largo de todos los años de formación inicial.

Más allá de estas recomendaciones, tal como hemos trabajado, el currículum no constituye un mero camino formal estructurado, diseñado a los fines de la acreditación solamente, sino que debe promover el aprendizaje significativo de todos los estudiantes, a través de un rol activo y dinámico de éstos. Particularmente en la formación docente, el documento sostiene la necesidad de “fomentar

el juicio metódico en el análisis de casos y la transferibilidad de los conocimientos a la acción...” para facilitar “bases sólidas para las decisiones fundamentadas y reflexivas en situaciones reales” (90)

Para lograrlo, los Lineamientos plantean la necesidad de prever la flexibilidad del diseño curricular, respecto al cursado y la acreditación de las distintas unidades curriculares, para dinamizar el proceso de aprendizaje. Además de incorporar nuevas oportunidades y experiencias de formación que puedan ser acreditadas como aprendizaje de los alumnos, como parte de las actividades de las distintas unidades curriculares.

Este aspecto se complementa con la importancia otorgada a lo que los Lineamientos señalan como “curriculum en acción” (92), para referirse a las prácticas pedagógicas y las experiencias en las que los estudiantes de profesorado participan, constituyendo en la oportunidad de otorgar forma y significado a los contenidos curriculares; tomado en cuenta sus conocimientos previos o adquiridos en otros espacios menos académicos.

De esta manera se resalta la importancia de la diversidad de la propuesta curricular, siempre con el horizonte de lograr la formación de docentes reflexivos, críticos y capaces de tomar decisiones fundamentadas y situadas, tal como venimos trabajando.

De lo esperado en la normativa, pasaremos a identificar cómo se presentan dichas características o elementos dentro de cada plan analizado.

En el caso del **Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC)** se compone de un total de 3045 horas, distribuidas en 35 materias obligatorias (incluyendo a un taller y 6 seminarios) y 3 optativas, de las cuales 6 poseen cursado anual y las restantes 32, cuatrimestral. Además, se incluye un espacio de pasantía de 140 horas.

En lo que respecta a las áreas de formación que componen esta carrera son, según el texto ordenado de su Plan de Estudios, las siguientes:

Filosófico-Epistemológica: *que, mediante el desarrollo de las siguientes asignaturas Introducción a la Filosofía, Problemática del Conocimiento de las Ciencias Sociales, Ética y Filosofía del Derecho, representa un 7,9 % del plan con 240 horas.*

Metodológica: *la que incluye las siguientes asignaturas: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales, Seminario sobre Problemática Social y Política Contemporánea, Seminario de Política Educacional y Educación Escolar, Seminario de Derechos Humanos, y Seminarios de*

Integración I y II, Seminario de Derecho; sumando un total de 510 horas, lo que representa a un 16,7 % del plan.

Jurídica: *conformada por los espacios curriculares de: Introducción al Derecho, Derecho Privado, Derecho Administrativo, Derecho Internacional, Derecho Constitucional, Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Derecho de los Recursos Naturales y del Medio Ambiente, Derecho Tributario, Derecho Penal, Derecho Municipal, Derecho Procesal y Legislación Educativa*; que suman un total de 780 horas, lo que representa un 25,6 %.

Político-Histórica: *mediante el desarrollo de las siguientes asignaturas: Teoría Política I y II, Historia Política Argentina I y II, Teoría de las Relaciones Internacionales, Medios de Comunicación Social y Política*, acredita 420 horas (7,9 %)

Socio-Económica: *mediante el desarrollo de las siguientes asignaturas: Sociología General, Sociología de la Educación, Geografía Humana, Economía I y II, Psicología Social y Problemas de la Familia y la Minoridad; y todas las que acreditan al área pedagógico-didáctica*. En este sentido 535 horas pertenecen a las materias pedagógico-didácticas (17,5 %) y 240, al área disciplinar socio económica (7,9 %).

Estos porcentajes y cantidad de horas totales de cada área, puede verse alterado por la elección que cada estudiante realice al momento de completar sus materias optativas, que constituyen 180 horas (5,9 %) que pueden completar la formación en una o varias áreas de conocimiento. Además, el espacio curricular de Pasantía (140 horas) también pretende otorgar cierta libertad de elección al estudiante, para cumplir con el trabajo final que acredita dichas horas, por lo que puede incluir la profundización e integración de conocimientos de varios espacios curriculares.

A modo de conocer la ubicación de cada espacio curricular, presentamos la siguiente tabla:

Año	Asignaturas	Régimen de Cursado	Carga horaria Parcial	Carga horaria total
1°	Introducción al Derecho	Cuatrimestral	6 hs	90 hs.
	Introducción a la Filosofía	Cuatrimestral	6 hs	90 hs
	Sociología General	Cuatrimestral	6 hs.	90 hs
	Economía I	Anual	3 hs	90 hs.
	Teoría Política I	Anual	4 hs	120 hs
	Problemática del Conocimiento en las Cs Sociales	Cuatrimestral	6 hs.	90 hs.
	Taller de Problematización de la Práctica Docente	Cuatrimestral	15 hs.	15 hs.
	Pedagogía	Cuatrimestral	4 hs.	60 hs
	Teoría Política II	Anual	4 hs.	120 hs.
	Economía II	Cuatrimestral	4 hs	60 hs.

2°	Historia Política Argentina I	Cuatrimestral	6 hs	90 hs
	Metodología de la Investigación en las Cs Soc.	Anual	4 hs	120 hs
	Derecho Privado I	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho Privado II	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Seminario de Política Educativa e Institución Educativa	Cuatrimestral	6 hs	90 hs
	Psicología Educativa	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Psicología Evolutiva	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
3°	Historia Política Argentina II	Cuatrimestral	6 hs	90 hs
	Derecho Constitucional	Anual	4 hs	120 hs
	Derecho del Trabajo y la Seguridad Social	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho Privado III	Anual	3 hs	90 hs
	Derecho Privado IV	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Didáctica General y Currículum	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Didáctica Especial de las Ciencias Sociales	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Seminario Integrador I	Cuatrimestral	4 hs	60 Hs
4°	Derecho Administrativo	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho Internacional	Anual	4 hs	120 hs
	Seminario de Derecho	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Seminario de Derechos Humanos	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Seminario sobre Problemas Socio Políticos Contemporáneos	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Ética	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Sociología de la Educación	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Seminario Integrador II	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho Procesal	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Práctica Docente Aula-Institución	Anual	4 hs	60 hs
	Pasantía	Anual		140 hs
MATERIAS OPTATIVAS (tres obligatorias)				
	Filosofía del Derecho	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Psicología Social	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Sociología Política	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Geografía Humana	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Problemas de la Familia y la Minoridad	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho Tributario	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho de los Recursos Naturales y medio Ambiente	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho Penal	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Derecho Municipal	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Teoría de las Relaciones Internacionales	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Medios de Comunicación social y política	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Legislación Educativa	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Gestión y conducción Educativa	Cuatrimestral	4 hs	60 hs
	Tecnología Educativa	Cuatrimestral	4 hs	60 hs

En cuanto al ***Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA)***, se compone de un total de 2548 horas, incluyendo 384 horas del Ciclo Básico Común (CBO), 1042 del Ciclo Profesional Común (CPO), 264 de asignaturas obligatoria comunes del CPO, 48 de los puntos específicos del Ciclo Profesional Orientado y 810 horas de Formación Docente. A excepción de esta última área, las demás horas son comunes con la carrera de Abogacía.

De esta manera, las áreas de formación que se componen este profesorado son:

a) Área de Formación Disciplinar en Derecho: incluye todas las asignaturas del Ciclo Básico Común y las asignaturas obligatorias comunes del Ciclo Profesional Orientado y cuatro (4) puntos correspondientes a cursos que aborden los temas de derecho ambiental y del derecho de los consumidores y usuario de bienes y servicios; concentrando el 68,2 % del total de horas que compone al profesorado.

El Ciclo Básico común se compone de 6 materias cuatrimestrales, que suman un total de 345 horas. El Ciclo Profesional común se compone de 14 materias, de las cuales 2 son de cursado anual que suman 96 horas, y 12 materias cuatrimestrales que suman 600. Posteriormente, las materias del Ciclo Profesional Orientado, se compone de 5 materias cuatrimestrales, que suman 264 horas, pero que se exigen 4 puntos representados por 48 horas.

b.) Área de Formación Docente: compuesto por 9 espacios curriculares, con una carga horaria de 90 horas cada uno, lo que suma un total de 810 horas, lo que representa el 31,8 % del total de horas y se ubican de la siguiente manera dentro del Plan de Estudio:

	Asignaturas		
CPO	Didáctica General (cuatrimestral)	Psicología Educacional (cuatrimestral)	Epistemología y metodología de la investigación (cuatrimestral) – Acreditable para CPO
CPO	Didáctica Especial (cuatrimestral) –	Observación y Prácticas de la Enseñanza (cuatrimestral)	Filosofía (cuatrimestral) Acreditable para CPO

CPO	Aspectos organizacionales y administrativos de la educación argentina (Cuatrimestral)	Residencia Docente (cuatrimestral)	Teoría y Política Educacional (cuatrimestral) –

Respecto a la disposición de cada espacio curricular, no contamos con la información necesaria para reproducir en esquema como en el caso anterior, por lo que no incluiremos

En el caso del ***Profesorado en Ciencias Jurídicas (UNC)***, posee una carga total de 2900 horas, distribuidas en 46 espacios curriculares, todas con régimen cuatrimestral (el plan habla de semestres), y 2 espacios opcionales, todo organizado en 8 semestres. Los campos de formación que se identifican en sus documentos son los siguientes:

*Campo de la Formación General Campo de la Formación Disciplinar Específica (constituye un tronco común con asignaturas de la carrera de Abogacía (Plan de Estudios Res. HCD N°207 /99); que incluye 1830 horas (el 62,9 % del plan) de formación disciplinar específica y 300 horas (10,3 %) de formación general

*Campo de la Formación Pedagógica, con 360 horas, que equivale al 12,4 % del total

*Campo de la Práctica Profesional Docente, que representa el 14,4 % del plan, con 420 horas.

El contenido de cada campo de conocimiento se refiere:

Campo de la Formación General: Comprende los espacios curriculares referidos a problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales contemporáneas. A su vez, se plantean temáticas asociadas al conocimiento y la transmisión de la cultura. En este campo de formación se han incorporados contenidos mínimos vinculados con Lengua Extranjera, Redacción de Textos Académicos y científicos, Lenguajes y Prácticas comunicativas e Informática.

Campo de la Formación Disciplinar Específica: Comprende áreas básicas de conocimientos producidos en el marco de la disciplina, espacios curriculares de contenidos jurídicos sustantivos, procesales y de práctica jurídica. Este campo constituye un tronco común al de la carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas. 12 Comprende las siguientes asignaturas: Introducción a los Estudios de Abogacía, Introducción al Derecho, Derecho Romano, Problemas del conocimiento y formas del razonamiento jurídico, Derecho Constitucional, Derecho Privado I, Derecho Penal I, Derecho Privado II, Teorías Generales del proceso, Derecho Penal II, Derecho Privado III, Derecho

Público Provincial y Municipal, Derecho Procesal Penal, Taller de Jurisprudencia I, Derecho Privado IV, Derecho Administrativo, Derecho Procesal Civil y Comercial, Opcional, Derecho Privado V, Derecho Procesal Constitucional, Derecho Procesal Administrativo, Derecho del trabajo y de la seguridad social, Taller de Jurisprudencia II, Derecho Privado VI, Derecho Político, Sociología Jurídica, Derecho Privado VII, Derecho Privado VII, Economía e Historia del Derecho.

Campo de la Formación pedagógica: Está integrado por espacios curriculares que en su conjunto tienen como finalidad la formación del perfil docente profesional en ciencias jurídicas. Los aportes de las ciencias de la educación y sus distintos campos disciplinares, a través de una selección de contenidos, ofrecen las principales herramientas conceptuales para desarrollar la formación del profesor y de las competencias exigidas por el sistema educativo en sus actuales diseños curriculares. Comprende problemáticas socioeconómicas y políticas de la educación. Integra las siguientes asignaturas: Pedagogía General, Psicología Educacional, Filosofía y Ética de la Educación, Didáctica General, Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, Política y Derecho educacional.

Campo de la Práctica Profesional Docente: Este campo se organiza como programa a fin de articular los cuatro espacios de Práctica Docente que la integran y los ámbitos de desempeño docente en instituciones educativas de la provincia de Córdoba, de nivel medio y superior. Se prevé que en la relación entre actividades áulicas y actividades en las instituciones educativas se acentúe la intensidad de la práctica y su análisis, a partir de marcos teóricos jurídicos y didácticos. Los criterios sobre los que se articula la enseñanza práctica son: • interdisciplinariedad (convergencia entre las ciencias jurídicas, las ciencias de la educación y la práctica profesional docente); • integración en un programa de actividades con creciente grado de complejidad a partir del estudio de casos, aproximación diagnóstica a instituciones educativas y prácticas de residencia en instituciones de nivel secundario y superior no universitario (profesorados y tecnicaturas).

En su caso, los espacios curriculares se distribuyen de la siguiente manera:

Semestre	Espacios curriculares	Carga horaria total en horas reloj			
		Campo de la Formación específica	Campo de la Formación Pedagógica	Campo de la Práctica Profesional Docente	Campo de la Formación General
1°	Introducción a los Estudios de Abogacía y Profesorado en Ciencias Jurídicas	120			
	Introducción al Derecho	60			
	Derecho Romano	60			
	Problemas del conocimiento y formas del razonamiento jurídico	60			
	Pedagogía General		60		
	Práctica Docente I			90	
	Derecho Constitucional	60			

2°	Derecho Privado I	60			
	Derecho Penal I	60			
	Psicología Educacional		60		
3°	Derecho Privado II	60			
	Teorías Generales del Proceso	60			
	Derecho Penal II	60			
	Didáctica General		60		
	Lengua Extranjera I				60
4°	Derecho Privado III	60			
	Derecho Público Provincial y Municipal	60			
	Derecho Procesal Penal	60			
	Taller de Jurisprudencia	30			
	Práctica Docente II			90	
	Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas		60		
	Lengua Extranjera II				30
	Informática				60
5°	Derecho Privado IV	60			
	Derecho Administrativo	60			
	Derecho Procesal Civil y Comercial	60			
	Redacción de textos académicos y científicos				60
	Práctica Docente III (de distribución variable entre el 5° y 6° semestre)			120	
6°	Derecho Privado V	60			
	Derecho Procesal Constitucional	30			
	Derecho Procesal Administrativo	30			
	Derecho del Trabajo y la Seguridad Social	60			
	Taller de Jurisprudencia II	30			
7°	Derecho Privado VI	60			
	Derecho Político	60			
	Sociología Jurídica	60			
	Historia del Derecho	60			
	Lenguajes y prácticas comunicativas				90
	Filosofía y ética de la Educación		60		
	Práctica Docente IV (de distribución variable entre el 7° y 8° semestre)			120	
8°	Política y derecho educacional		60		
	Opcional	30			
	Opcional	60			
	Derecho Privado VII	60			
	Filosofía del Derecho	60			
	Derecho Privado VIII	60			
	Economía	60			
HORAS TOTALES		1830	360	420	300
CARGA HORARIA TOTAL= 2910					

De esta primera aproximación a los planes de estudio analizados, podemos identificar como aspectos coincidentes el cumplimiento de la duración mínima establecida en la resolución 24/07 (no existe

disposición respecto a una duración máxima) y de la estructuración en torno a los dos ciclos que establece la Ley de Educación Nacional para la formación inicial de los docentes.

El caso del Profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, es quien presenta mayor carga horaria (3045 horas), aunque el profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba es quien presenta más espacios curriculares; lo que demuestra una diferente conformación general de dichos espacios: en este último, son todas materias cuatrimestrales- al igual que en la UBA- mientras que en el caso de la UNRC, cada año presenta materias anuales y cuatrimestrales. De esta manera, éste último estructura 3045 horas en 38 espacios curriculares, la propuesta de la UBA posee 2548 horas y la UNC propone 2900 horas en 46 espacios.

Si analizamos el contenido de estos espacios jurídicos, encontramos una fuerte presencia del Derecho tanto en la propuesta de la UNC y la perteneciente a la UBA; lo que es concordante con la titulación ofrecida por cada uno.

También presentan diferencias respecto al grado de flexibilidad del dictado de las materias, ya que en la Universidad Nacional de Córdoba, se prevén dos cátedras, las de Práctica Docente III y IV de “distribución variable” en los cuatrimestres.

Cabe preguntarse ¿constituye esta una ventaja o una desventaja para el cursado? ¿En qué caso es más accesible el cumplimiento de las correlatividades? ¿Y la profundización de los contenidos de cada espacio?

Las particularidades se presentan en torno a:

*El porcentaje establecido normativamente para que las instituciones sean libres de destinarlo al aspecto que consideren necesario (20 % de opción institucional) está claramente delimitado en la información disponible de la Universidad Nacional de Córdoba, no siendo así en las restantes ofertas.

*En cuanto a la estructura, la propuesta de la UBA presenta ciclos, siendo la única con este formato; a pesar de que en los dos casos restantes, se identifican campos o áreas de formación.

*Si bien las particularidades del diseño curricular en torno al área formación docente, es objeto de análisis en el próximo apartado, podemos adelantar que existe cierta coincidencia en la presencia de materias troncales de derecho-lo que constituye un aspecto esperable- y de la formación pedagógico didáctica, aunque la distribución de los espacios es particular en cada caso, e incluyen algunos-como el caso de Pasantía en el profesorado de UNRC- que no se presentan en las otras ofertas.

Respecto al mencionado espacio de Pasantía, es una particularidad del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales que, a pesar de constituir un espacio de integración de contenidos interdisciplinarios, no posee la exigencia de correlativas, por lo que los estudiantes lo cursan en cualquier momento de su formación, siempre que la decisión sea tomada a principio de un año, ya que se trata de una materia de dictado anual.

Por todo lo anteriormente mencionado, podemos asegurar que, en cuanto a requisitos generales exigidos por la legislación nacional, son cumplidos por cada oferta analizada.

A continuación, profundizaremos el análisis comparativo refiriéndonos al área de formación pedagógico didáctica, tal como establecen nuestros objetivos

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICO DIDÁCTICA

Continuando con la descripción de los Planes de Estudio y en relación al punto anterior, en este apartado se profundizará el análisis de la conformación general del área pedagógico-didáctica que se propone en cada caso, teniendo en cuenta las materias, horas y presencia a lo largo de la formación de grado; para luego dar paso, en el próximo apartado, al análisis de sus dos campos principales comunes: las didácticas y la práctica profesional docente.

Vale recordar que la caracterización que proponemos hace foco en la formación pedagógico didáctica, es decir, en aquellos espacios destinados a la formación de los estudiantes como futuros docentes.

La caracterización aquí presentada, respeta lo presentado por cada Universidad en sus diferentes documentos (resoluciones, texto ordenado de la carrera), que se tomaron de base para delimitar el área de formación docente. Es necesario tenerlo en cuenta porque el criterio de inclusión de los espacios curriculares en una u otra área, no es uniforme en todos los casos. Por eso, es que la comparación pormenorizada del próximo apartado, se realiza en función de materias comunes dentro de lo considerado área de formación docente.

En el ***Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC)***, se plantea como el primer espacio curricular destinado a la Formación Pedagógico Didáctica, el Taller de Problematicación de la Práctica Docente, que se desarrolla desde el período de Introducción a la Vida Universitaria (IVU), continuando durante el primer cuatrimestre del primer año.

Posteriormente, en cada uno de los cuatrimestres - a excepción del segundo cuatrimestre del primer año- se presenta un espacio curricular que compone dicha área de formación; cabe aclarar que todas las materias son de cursado presencial y régimen cuatrimestral, con un sistema de correlatividades entre sí, a modo de integración de los contenidos. También se prevé la posibilidad de cursar todos los espacios bajo la figura de alumno libre, a excepción de la Práctica Docente Aula Institución, que requiere el cumplimiento de práctica en los niveles secundario y universitario.

Así mismo, la formación pedagógico-didáctica de los primeros 3 años, es exigida (se requiere aprobación) para cursar el espacio de Práctica Docente Aula Institución, planteada para el último año, con cursado presencial y un régimen anual.

Si bien esta materia es, por excelencia, el espacio destinado al acercamiento de los estudiantes al ámbito escolar (nivel medio y universitario) como futuros docentes, no constituye la única oportunidad que los estudiantes poseen de experimentar espacios educativos; ya que la Pasantía permite, si así lo prefiere el estudiante, realizar una experiencia de investigación que incluya la presencia en aula; además de las experiencias ofrecidas por otros espacios curriculares, según los proyectos de los que forman parte en cada momento; tal como por ejemplo del Proyecto Socio comunitario del que forma parte el área, que plantea acercar a los estudiantes a diferentes espacios de educación no formal.

Tal como se analizó previamente, el área de formación pedagógico-didáctica comprende 535 horas, el 17.5 % del total, y se conforma de las siguientes asignaturas (con su respectiva carga horaria, régimen de cursado y ubicación en el Plan):

Materia	Carga Horaria	Cursado	Ubicación
Taller de Problematicación de la Práctica Docente	15 horas	Cuatrimstral	Primer cuatrimestre, de primer año
Pedagogía	60 horas	Cuatrimstral	Primer cuatrimestre, de primer año
Psicología Evolutiva	60 horas	Cuatrimstral	Primer cuatrimestre, segundo año
Psicología Educacional	60 horas	Cuatrimstral	Segundo cuatrimestre, segundo año
Didáctica General y Curriculum	60 horas	Cuatrimstral	Primer cuatrimestre de tercer año
Didáctica Especial de las Ciencias Sociales	60 horas	Cuatrimstral	Segundo cuatrimestre de tercer año

Práctica Docente Aula-Institución	160 horas	Annual	Cuarto año
Tecnología Educativa	60 horas	Cuatrimestral- Opcional	Cuarto año. Cuatrimestre disponible

Aunque el material consultado -el texto ordenado- no incluye a la Pasantía dentro de esta área, podemos incluirla por su intención pedagógica y sus posibilidades de constituir un espacio de intervención en una institución educativa.

Más allá de esta aclaración, podemos identificar ocho espacios curriculares de régimen cuatrimestral y uno anual.

Para conocer las implicancias de cada espacio curricular, es que consultados los contenidos mínimos de estos espacios curriculares; los cuales, según la información obtenida del texto ordenado de la carrera, son:

Para el Taller de **Problematización de la Práctica Docente**: Problematización y tematización de las representaciones sobre la práctica docente. Reflexión sobre y para la acción atendiendo a sus distintos contextos de la práctica docente; el socio-histórico-económico-político-cultural; la institución y el aula. La profesionalidad del docente en su formación continua y en su práctica.

En **Pedagogía**: Planteo epistemológico e interdisciplinario de la Pedagogía. La Educación: reflexión y análisis. Relación educación-pedagogía: fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos. Corrientes pedagógicas. Análisis de modelos educativos, especialmente los argentinos y latinoamericanos. Las relaciones entre teoría-práctica. Educación, Estado y Sociedad. Análisis de nuestra realidad educativa.

En el caso de **Psicología Educacional** son: Campo científico. Relación psicología-educación. El papel de la psicología educacional y los vínculos de la teoría y la práctica en la formación docente continúa. Teorías, enfoques y marcos para el análisis de los procesos de aprendizaje y de la enseñanza. El aprendizaje y el conocimiento escolar: relación con desarrollo y enseñanza según distintas concepciones. Condiciones del aprendizaje. El contexto del aprendizaje, factores cognitivos, metacognitivos y motivacionales. La clase como transferencia educativa. El docente: sus representaciones, estudios sobre el pensamiento de los profesores y sus implicancias en la orientación de los aprendizajes.

Para **Psicología Evolutiva** se plantea: El campo científico de la Psicología evolutiva. El desarrollo humano. Teorías, las etapas y sus aspectos afectivos-vivenciales, cognitivos y socio-histórico-culturales.

Características específicas de la pubertad y de la adolescencia. Sus implicancias pedagógicas. Análisis del proceso de desarrollo y de los sujetos de aprendizaje en situaciones áulicas, objetivado críticamente según teorías.

Para **Didáctica General y Currículo**: El saber didáctico: campo de estudio, su configuración y evolución histórica. Los objetos de la didáctica: el aula y el currículo. Las teorías y modelos de enseñanza: fundamentos, desarrollo y críticas. La configuración didáctica de la clase. Estrategias de mediación e intervención didáctica en prácticas institucionales y del aula. El currículo: concepciones y fundamentos. Currículo, cultura, sociedad, profesión. Currículo prescripto y currículo oculto. Constitutivos curriculares. Propuesta y gestión curricular. Análisis y valoraciones de currículos. Observaciones del currículo a través de su praxis en las disciplinas jurídicas, políticas y sociales.

En el caso de **Didáctica Especial de las Cs. Sociales**: Los modelos de enseñanza y la enseñanza de las ciencias jurídicas, políticas y sociales: fundamentos, desarrollo y críticas. La ciencia social y los estudios sociales. Selección y organización de los contenidos del campo disciplinar. El planteamiento metodológico y estratégico de las ciencias sociales. Los materiales, recursos, medios. La evaluación, acreditación, certificación y promoción. Elaboración, análisis y justificación de planificaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para **Sociología de la Educación** son: Principales paradigmas socio-educativos. Las relaciones concretas entre educación formal, las demandas sociales y las decisiones del poder, en la sociedad argentina actual y su contexto. La escuela y su autonomía relativa. Aula y conocimiento. Los sujetos/actores sociales en el proceso educativo: los docentes, los alumnos. Sistema educativo argentino y su proceso de conformación histórico-social. Expansión y calidad de enseñanza. Clases sociales y educación. Articulación y segmentación. Reflexión sobre los problemas relevantes de la educación argentina. Su articulación con las distintas demandas sociales.

Y en el caso de **Práctica Docente Aula-Institución** se especifica: Propenderá al desarrollo de tareas que tienen como finalidad iniciar al alumno en actividades profesionales con idoneidad, espíritu renovador y compromiso participativo. El alumno realizará actividades educativas asumiendo las responsabilidades inherentes a los distintos saberes de la práctica profesional: participación en la

organización de eventos científicos; proyectos de investigación, extensión y desarrollo propios de la renovación e innovación pedagógica, en el ámbito de la Universidad y de otras instituciones educativas del medio, organizadas respondiendo a demandas o necesidades sentidas por la comunidad educativa, por la Cátedra, intercátedras y/o departamentos.

Puede identificarse, a grandes rasgos, una progresión desde la identificación y problematización de la educación, pasando por la conceptualización o teorización de los diferentes factores en el acto educativo, hasta llevar a la práctica ese conocimiento. Con especial atención a la contextualización del fenómeno educativo, a modo de preparación para la futura intervención en ese contexto.

En el caso del ***Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA)***, la formación en el área pedagógico didáctica se presenta a partir del CPO, luego de cumplir con el CBC y CPC que comparte con abogacía. Por esta razón, no hay una especificación definitiva de la ubicación de dichas materias en esos años de la carrera; como se especificó anteriormente, es intención de la facultad que la formación se realice de manera simultánea, sin olvidar las correlatividades exigidas tendientes a ofrecer formación didáctica a partir de contar con los conocimientos disciplinares necesarios.

Sin embargo, cada estudiante, puede optar por hacerlo de esta manera, o culminar la carrera de abogado para luego, a través de las equivalencias, cursar el profesorado.

Los espacios curriculares que conforman esta área, con su respectiva carga horaria, son:

	Asignatura	Carga horaria
1	Psicología Educacional	90
2	Didáctica General	90
3	Didáctica Especial	90
4	Observación y Práctica de la Enseñanza	90
5	Residencia Docente	90
6	Teoría y Política Educacional	90

7	Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina	90
8	Epistemología y Metodología de la Investigación	90
9	Filosofía	90
TOTAL		810

En este caso, los contenidos Mínimos conceptuales y procedimentales de las Asignaturas del Área de Formación Pedagógica según resolución de creación 3344/04, son:

Para **Didáctica General**, los contenidos conceptuales son:

La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales. El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnológicos educativas. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación.

El currículum escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos, psicológicos y específicamente pedagógicos. Las funciones del currículum: política, administrativa, pedagógica, otras. El currículum y la práctica escolar. Currículum prescripto, real y oculto. Otras distinciones.

El proceso curricular: diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Criterios, metodologías y actores. Desarrollos Curriculares.

Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas. Conocimiento, valores y verdad. El carácter provisional del conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar.

El rol docente: dimensiones profesional, social y ética de la tarea docente. Los docentes y el conocimiento: conocimiento disciplinar y pedagógico. El saber docente: marcos de referencia explícitas, su incidencia en la práctica educativa. La investigación en el aula y en la escuela. El rol docente, la enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Los contenidos procedimentales se presentan de la siguiente manera:

Evaluación de alcances y límites de las conceptualizaciones sobre la educación, los contenidos escolares, el aprendizaje escolar, el sujeto del aprendizaje y la práctica y resultados de la enseñanza.

Elaboración e implementación de propuestas didácticas en función de propósitos educativos, el Proyecto Educativo Institucional, los contenidos de enseñanza y las características de los estudiantes. Selección y uso de los recursos y las tecnologías para el desarrollo de la enseñanza de los contenidos curriculares. Elaboración de procesos e instrumentos de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza de los contenidos curriculares.

Formulación de proyectos de acción e innovaciones en el aula, en función de la identificación de problemas y el tratamiento de distintos tipos de contenidos.

Identificación, utilización y evaluación de estrategias de promoción de la igualdad y equidad a través de los procesos pedagógicos.

Identificación, prevención y atención de dificultades de aprendizaje en el ámbito educativo y del requerimiento de equipos profesionales complementarios.

Para Didáctica Especial, los contenidos conceptuales son:

Teorías del desarrollo moral del niño y el adolescente. Teorías sobre la educación moral y ciudadana. El desarrollo curricular en el derecho. Planes y programas de estudio: el caso de las carreras de derecho y ciencias jurídicas y políticas. La observación como elemento clave para el desarrollo curricular. El lugar de los contenidos de enseñanza. Selección y organización de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las relaciones entre las teorías de la enseñanza y del aprendizaje: sus implicancias para la enseñanza del derecho y las ciencias jurídicas y políticas. La didáctica para los niveles medio y superior del sistema educativo formal y el desarrollo de la didáctica del derecho. Su vinculación con la didáctica de las ciencias sociales y las humanidades.

La planificación y la organización de la práctica de la enseñanza en derecho: educación en y para los derechos humanos, en y para la ciudadanía, en y para la democracia, en y para la paz. La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía. La evaluación en la enseñanza del derecho.

Problemas pedagógicos y didácticos vinculados con la formación ética y de la ciudadanía en la escuela y en el aula: transversalidad, neutralidad y beligerancia, compromiso ético y legal de la práctica docente.

Programas, métodos, estrategias y recursos didácticos para la formación ética y ciudadana. La evaluación de la formación ética y de la formación ciudadana

En cuanto a los **Procedimientos Generales** se establecen:

Detectar ambigüedades o vaguedades en las argumentaciones en textos disciplinares específicos.

Identificar tesis principales y secundarias. Identificar y explicitar supuestos. Construir y reconstruir argumentos. Comprender críticamente ideas y teorías. Comparar tesis divergentes acerca de un mismo problema. Emitir juicios propios fundamentados sobre cuestiones referidas a la Formación Ética y Ciudadana.

Hacer uso apropiado de cuerpos normativos y de los mecanismos institucionales previstos para el ejercicio de derechos y obligaciones.

Para el espacio curricular Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina, los contenidos conceptuales:

La institución educativa. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución escolar. Las funciones de la escuela. Relaciones entre la institución escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales. La institución escolar y el sistema educativo argentino. La transformación de la institución escolar en la actualidad.

Dimensiones de análisis de la institución escolar. Dimensión pedagógico-didáctica de la institución educativa. Gestión del currículum y de las prácticas en el aula escolar.

Dimensión administrativo-organizacional de la escuela. La estructura formal: organigrama y distribución de tareas, el uso del tiempo y del espacio escolar. Las relaciones informales. Poder y conflicto. Roles y funciones de los diferentes actores: estudiantes, docentes, supervisores, directores. Las normas en la escuela: necesidad y calidad de las normas. Convivencia y construcción de normas de convivencia.

Cultura e identidad institucional: similitudes y diferencias entre escuelas. Proyecto Educativo Institucional.

Y los contenidos Procedimentales: Análisis de aspectos de la gestión en instituciones escolares.

Análisis de las relaciones de la escuela con el entorno comunitario y social. Simulación de actividades de articulación.

Observación, registro y análisis de algunos procesos institucionales en diferentes escuelas.

Análisis y simulación de la resolución de situaciones conflictivas desde la perspectiva institucional.

Lectura, reconstrucción a partir de entrevistas y comparación de proyectos educativos institucionales.

En el caso de **Psicología Educativa**, los contenidos Conceptuales son:

Las perspectivas filosóficas, psicológicas y sociales de la educación media y superior. La persona, la subjetividad y la configuración de la personalidad; actores, prácticas y contextos. Implicancias pedagógicas.

Los procesos de aprendizaje: sus dimensiones. Las teorías del aprendizaje: Las teorías constructivistas: desarrollo y aprendizaje; el conflicto cognitivo, sociocognitivo y el proceso de equilibración; la construcción psicogenética; asimilación y acomodación; el cambio conceptual; el desarrollo conceptual; el desarrollo del juicio moral. Implicancias para la construcción de la norma y el concepto del derecho.

La corriente socio-histórica: los procesos psicológicos superiores; dominios genéticos y líneas de desarrollo; el desarrollo psicológico como proceso socialmente mediado. La zona de desarrollo próximo. El concepto andamiaje. El aprendizaje por descubrimiento. Formación de conceptos. Pensamiento y lenguaje. El aprendizaje compartido y la participación guiada.

Las teorías cognitivas: el aprendizaje significativo; la cognición como sistema de procesamiento de información.

Aprendizaje y aprendizaje en contextos de educación formal. La interacción en el aula: El grupo de aprendizaje. Heterogeneidad. Discriminación positiva y promoción educativa. Logros y dificultades en el aprendizaje. La intervención del docente en la búsqueda de la calidad y equidad educativa y en la prevención del fracaso escolar. Desafíos para aprendizajes autónomos. El aprendizaje y el desarrollo cognitivo en las instituciones educativas de nivel medio y superior y su relación con el trabajo. El ejercicio de la ciudadanía.

Productos culturales de y para adolescentes y adultos. El tiempo escolar y el tiempo libre. Lo personal y lo grupal. Homogeneidad y heterogeneidad. Estilos de comunicación de adolescentes y adultos. Formación de vínculos. Discriminación y estereotipos. Desarrollo de juicio ético y estético. El proyecto de vida.

El sujeto de aprendizaje. Las características de los alumnos del Nivel Medio y Superior. La adolescencia y la adultez en la familia, la comunidad y la sociedad: su influencia en las formas de vinculación y en los estilos de comunicación. Formas de participación en los grupos de pares y de organizaciones sociales.

Producciones y productos por y para adolescentes y jóvenes: su influencia en la estructuración de la personalidad. La transición hacia la vida adulta. Las peculiaridades del juicio crítico. Los valores y las actitudes. La autonomía e independencia personal y social.

Para el espacio de **Observación y Prácticas de la Enseñanza** se establecen como contenidos conceptuales:

Análisis y participación real y simulada en procesos curriculares.

De la observación espontánea a la observación sistemática; el análisis didáctico y la observación calificada del ejercicio de la docencia; la crítica pedagógica.

Desarrollo de competencias vinculadas con la observación, la planificación y programación de la enseñanza y la reflexión sobre la propia práctica.

Para **Residencia Docente** los contenidos conceptuales propuestos:

De la observación espontánea a la observación sistemática; el análisis didáctico y la observación calificada del ejercicio de la docencia; la crítica pedagógica.

Reflexiones sobre el rol docente, sus funciones, actividades, problemas y desafíos, relaciones con sus pares, que exijan definiciones sobre la ubicación del profesor en el sistema educativo y en las instituciones de nivel medio o superior. Reflexiones sobre el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo de habilidades didácticas apropiadas para la enseñanza del derecho y de la formación ética y ciudadana, de habilidades de análisis de la propia práctica y de la de los pares. Desarrollo de competencias vinculadas con el trabajo cooperativo y la colaboración en el ejercicio de la docencia de nivel medio y superior.

Comprensión de la formación docente como un proceso continuo. Reconocimiento de los diferentes planos e instancias de formación profesional docente y de las estrategias de formación asociadas con éstos. Reflexión sobre la importancia de la autonomía en el proceso de formación profesional y en el ejercicio de la docencia, por medio de la investigación – acción, la reconstrucción narrativa de la práctica docente.

Y los contenidos procedimentales: Interpretación e implementación de documentos y desarrollos curriculares para la elaboración de programaciones, la selección de estrategias pedagógicas-didácticas, y otras tareas vinculadas a las prácticas de enseñanza. Desarrollo de la autonomía del docente.

Interpretación e implementación de documentos y desarrollos curriculares para la planificación de actividades futuras de capacitación y actualización docente y para otros propósitos.

Para la materia **Teoría y Política Educacional**, los contenidos conceptuales son:

La educación: sus fundamentos. El estatuto epistemológico de la pedagogía. Fundamentos de la política educacional. Algunos debates contemporáneos en sus contextos históricos.

Origen, consolidación, crisis y transformación del sistema educativo argentino. Contexto y normativa fundacional. Papel del Estado y de otros actores de la sociedad civil. Las iniciativas privadas en el sistema educativo

Bases constitucionales de la educación. Orden de prelación de las normas. El encuadre legal de la educación. Constitución Nacional, Declaraciones y Tratados de Derechos Humanos con Jerarquía Constitucional, Constituciones provinciales.

Bases legales de la educación: leyes de transferencia de escuelas nacionales a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires. Ley Federal de Educación. Ley de Educación Superior. Leyes provinciales de educación. Contextos de elaboración, de debate, aprobación, promulgación, interpretación y aplicación.

Funciones social, cultural, política y económica del sistema educativo en la Argentina. Gobierno y financiamiento del sistema educativo. Expansión del sistema, la democratización del acceso a la escuela. Desgranamiento y deserción escolar. Unidad y diferenciación del sistema educativo. El Sistema Nacional de Información Educativa: Utilización de sus resultados. La Red Federal de Educación Docente Continua. Otros sistemas de redes nacionales, provinciales e interinstitucionales. Formación de docentes: escuelas normales, universidades e institutos de profesorado. Evolución histórica y características actuales de la docencia. Condiciones de trabajo. La feminización de la profesión docente. Normativa profesional docente de las jurisdicciones. Asociaciones profesionales y gremialismo docente. Carrera docente: evaluación profesional, acreditación académica, reconocimiento comunitario y social.

Documentos curriculares. Contenidos Básicos Comunes. Diseño Curriculares: concepto, partes o componentes de acuerdo a diferentes marcos de referencia. Posibilidades y limitaciones de la utilización de diferentes documentos curriculares. Niveles de especificación en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. Unidad y diversidad en el contexto nacional.

En cuanto a los contenidos procedimentales, se propone: Análisis de las relaciones entre el sistema educativo y el contexto social, político, económico, cultural.

Análisis de variables, dimensiones e indicadores del sistema educativo. Utilización de información disponible en la simulación de resolución de situaciones problemáticas de escuelas.

Análisis de documentación y normativa. Análisis interno y comparativo de los contenidos básicos comunes del nivel para el cual se forman, de currículos de la Argentina en distintos momentos históricos.

Evaluación de posiciones y proyectos alternativos vinculados con cuestiones políticoeducativas.

Para **Epistemología y Metodología de la Investigación**, los contenidos conceptuales se componen de:

Planteo de un tema de investigación. Problemas de conceptualización y lógica de la investigación. El criterio de refutación y su contrapartida, la explicación nomológico deductiva.

La conceptualización y las unidades de análisis. Unidades individuales y colectivas. La conceptualización y los indicadores. Definiciones operacionales y su relación con el análisis de datos. Teoría e investigación.

Análisis de datos: su búsqueda; la relación entre los datos y la conceptualización. Análisis de datos estadísticos; análisis de fuentes. Unidades de análisis. Datos censales. La interpretación de los datos. Presentación de un proyecto y de una tesis de investigación: presentación del tema; presentación del trabajo de campo; presentación de los datos y su incorporación al texto; presentación de las conclusiones.

La investigación en el derecho: unidades de análisis y el lugar de la teoría en el análisis e interpretación de los datos.

La investigación en temas educativos. La investigación de la práctica docente y en la propia práctica docente.

Por último, para el espacio de **Filosofía** se proponen los siguientes contenidos:

El discurso filosófico: Su especificidad. Construcción y análisis de problemas filosóficos. Las discusiones filosóficas contemporáneas. Teorías de la argumentación.

Filosofía y otras disciplinas: Articulación entre filosofía, ciencia y literatura. Articulación entre filosofía, derecho y educación. Filosofía y sociedad. El problema de la ética: Su discusión epistemológica y las concepciones en torno a la ética. Su relevancia política: Libertad, justicia, igualdad, poder. Teorías de la justicia Las relaciones entre ética, política y derecho. Ética y formación ciudadana. Ética y conflicto social. Ética y abordaje de problemas de ética aplicada. La construcción de las normas de ética para el ejercicio de las profesiones.

La información disponible es más específica en este caso que en la carrera de la UNRC. También se identifica la inclusión, dentro de esta área, de otras materias que, en el caso de la oferta anteriormente analizada, forman parte de otras áreas.

La coincidencia con la otra oferta, es que también se apunta aquí a contextualizar o acercar a los estudiantes, la complejidad del fenómeno educativo, tal como se plantean los objetivos y perfil del plan de estudio.

En el caso del **Profesorado en Ciencias Jurídicas (UNC)**, los documentos académicos separan por un lado la formación pedagógica, con 360 horas (12.4 %) distribuidas en 6 espacios curriculares; y,

por otro, la formación en la práctica profesional docente con 420 horas (14.4 %), incluyendo 4 espacios curriculares; por lo que suman un total de 780 horas

El siguiente cuadro muestra la carga horaria de cada espacio curricular y su ubicación dentro del plan de estudio:

Campo de Formación	Espacio Curricular	Carga horaria	Semestre
Formación Pedagógica	Pedagogía General	60	Primero
	Psicología Educacional	60	Segundo
	Didáctica General	60	Tercero
	Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas	60	Cuarto
	Filosofía y Ética de la Educación	60	Séptimo
	Política Y Derechos Educacional	60	Octavo
Práctica Profesional Docente	Práctica Docente I	90	Primero
	Práctica Docente II	90	Cuarto
	Práctica Docente III	120	Quinto y sexto
	Práctica Docente IV	120	Séptimo y Octavo

Los contenidos mínimos de cada espacio curricular son:

Campo de la Formación Pedagógica

1. **Pedagogía General:**La Pedagogía, como reflexión crítica del campo educativo, aporta a la formación de los futuros docentes saberes que les permitirán interpretar, comprender e intervenir en los diversos espacios educativos. Desde esta asignatura, los estudiantes podrán interpretar e interrogar los problemas y debates actuales del campo de la educación, recuperando las preguntas presentes en

la reflexión pedagógica, de para qué, por qué y cómo educar. Contenidos mínimos.: Sociedad, educación y Pedagogía. El campo pedagógico. Conceptualizaciones sociohistóricas: Escuela, educación, conocimiento. El docente y la tarea de educar. La Educación como Transmisión. La Educación como mediación entre la cultura y la sociedad: Tensión entre conservación y transformación. La educación como práctica social, política, ética y cultural. Espacios sociales que educan. La Educación no Formal. La escuela como producto histórico. La pedagogía en el contexto de la Modernidad: la constitución del estatuto del docente, la preocupación de la educación como derecho. El “Estado educador”: la conformación de los Sistemas Educativos Modernos. Teorías y corrientes pedagógicas. La pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la Pedagogía Tecniciista. Las Teorías Críticas: Teorías de la Reproducción, Teorías de la Liberación y de la Resistencia. La Educación popular: experiencias en América Latina. Supuestos, antecedentes, rasgos y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Los sujetos, las relaciones pedagógicas, la autoridad y el conocimiento escolar. Configuraciones de sentidos y de prácticas pedagógicas. Problemáticas pedagógicas actuales Debates pedagógicos sobre la función social de la escuela. Relación Estado-familia escuela. Tensiones al interior del Sistema Educativo: entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del Estado y la autonomía. Propuestas pedagógicas alternativas. Pedagogía de la diferencia.

2. **Psicología Educativa:** posibilita el encuentro entre una disciplina heterogénea como es la Psicología y un campo de intervención profesional, el campo educativo. Ello obliga a revisar, en primera instancia, los problemas epistemológicos que atraviesan el campo de la disciplina, donde proliferan teorías rivales que conceptualizan de modo diferente algunos de los problemas del campo. Esto obligará a estipular criterios relevantes a los fines de decidir entre la pertinencia de aquellas a la hora de explicar e intervenir en procesos y hechos educativos. El propósito de esta instancia es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y en los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva. Contenidos mínimos: La ciencia psicológica: debates epistemológicos y teorías. Presentación de las teorías más relevantes: Conductismo, Gestalt, Psicología Genética, Psicología Socio-Cultural, Psicoanálisis. Contrastación de sus filiaciones epistemológicas, filosóficas, antropológicas, históricas y conceptuales. Crítica a los enfoques evolutivistas y psicométricos en la formación de los docentes: el concepto de evolución, los diseños longitudinales y transversales. El concepto de desarrollo: enfoques constructivistas. Los procesos de constitución subjetiva: enfoque psicoanalítico. Las Teorías del

Aprendizaje. Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivaciones y aportes a las Teorías del Aprendizaje. El proceso de aprendizaje: dimensiones afectiva, cognitiva, lingüística y social. Aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar. Investigaciones psicológicas sobre dominios específicos. El sujeto de aprendizaje. Perspectivas constructivistas del sujeto del aprendizaje. El Sujeto epistémico: la construcción de las estructuras cognoscitivas. Estructura y génesis, y los factores del desarrollo de la inteligencia. El método de exploración psicogenética. El aprendizaje desde la perspectiva de la Epistemología y la Psicología Genética. El Sujeto Sociocultural: el aprendizaje desde la perspectiva cognitiva: Los procesos de razonamiento, aprendizaje y cognición en el marco de los procesos ejecutivos del sujeto. Perspectiva socio antropológica del sujeto de aprendizaje en función de las nuevas configuraciones culturales y sociales. Los programas de investigación más relevantes: Vigotsky, Bruner, Ausubel, Perkins, Gardner -Las Inteligencias Múltiples- u otros. Perspectiva psicoanalítica: el sujeto psíquico. Constitución del aparato psíquico: la de-constitución originaria, la aleridad constitutiva, la intersubjetividad. La constitución del sujeto como sujeto del deseo. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente-alumno: procesos de transferencia, identificación, sublimación. El proceso de estructuración psíquica y la evolución del deseo de saber. Análisis y comprensión de las problemáticas afectivas y socio-afectivas que se suscitan en la relación docente-alumno.

3. Didáctica General Este espacio curricular tiene como finalidad proveer herramientas de desempeño áulico suficientemente fundadas en teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo. Se partirá de un marco didáctico general, aplicable a distintas situaciones de enseñanza, asignando un especial acento a todo lo referido al desempeño del rol docente. Contenidos mínimos: La enseñanza, conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales. El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización del contenido, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos tecnológicos educativos. La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación. El currículo escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos filosóficos, epistemológicos, antropológicos, psicológicos y específicamente pedagógicos. La función del currículo, política, administrativa y pedagógica. El currículo y la práctica escolar. El proceso curricular. Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Criterios, metodologías y actores. Diseños curriculares. Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento

escolar. El rol docente. Dimensiones profesional, social y ética. Los docentes y el conocimiento disciplinar y pedagógico. El saber docente. La investigación en el aula y en la escuela.

4. Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas El espacio curricular se propone la reflexión y análisis de marcos teóricos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del y la elaboración de propuestas didácticas y construcción de recursos relacionados con la práctica del docente en el aula. El punto de partida para la tarea sobre ambos ejes se sitúa en la estructura interna de las disciplinas que son objeto de conocimiento de las distintas asignaturas, para que a partir de allí se avance en aspectos pedagógicos. El primero de los ejes, la reflexión y análisis de marcos teóricos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del derecho, integra las ciencias de la educación a los temas propiamente jurídicos que forman parte del curriculum de Derecho. En esta integración se privilegian los enfoques teóricos que apoyados en la investigación interdisciplinaria y permanente del fenómeno educativo, contribuirán a una más profunda interpretación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y a la toma de decisiones fundamentadas. El segundo de los ejes, la elaboración de propuestas didácticas y construcción de recursos relacionados con la práctica del docente en el aula, tiende a reforzar los aspectos prácticos de la enseñanza. Contenidos mínimos: La enseñanza del derecho enfoques y aspectos contextuales. La formación docente como estrategia que incide en la calidad de la enseñanza. La educación y la enseñanza ante los desafíos actuales. Tendencias y perspectivas. El aula como ámbito de reflexión y ejecución de las decisiones del profesor. El proceso de diseño curricular. Plan de estudios. Análisis de documentos sobre tendencias y perspectivas de la educación y la enseñanza del derecho en la actualidad. Análisis del diseño curricular de la Carrera de Abogacía. Análisis de la estructura disciplinar de la asignatura desde la perspectiva de la enseñanza. Fundamentos, objetivos y contenidos de la enseñanza del derecho. Presupuestos en la enseñanza del Derecho: modelos jurídicos y modelos didácticos. Objetivos y Contenidos de la enseñanza. Particularidades en el Derecho. Objetivos de la enseñanza. Fuentes. Función. Formulación. Objetivos de la enseñanza en diferentes niveles de formulación y logro: plan de estudios, asignatura, proyecto de aula. Contenidos de la enseñanza. Criterios de selección y organización. Estructura lógica de las disciplinas y organización de contenidos de la enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido. La lectura y la escritura en la universidad: criterios para considerar en la enseñanza del derecho. Alternativas metodológicas en la enseñanza del derecho y concepciones de aprendizaje. Principios de organización de la clase. Selección y organización de actividades para la enseñanza. Actividades Individuales y Grupales. Método del caso. Recursos didácticos. Materiales gráficos, audiovisuales, TICS. Transferencia de los principios de la enseñanza y el aprendizaje a la construcción de recursos didácticos. Estructura lógica y psicológica del recurso didáctico. Su función incentivadora,

informativa. y estructuradora del aprendizaje. La Evaluación. Diferentes enfoques teóricos. Funciones y momentos de la evaluación. Particularidades de la evaluación en la enseñanza del derecho. Funciones sociales y pedagógicas. Principios que orientan la estructura de un instrumento de evaluación: validez, confiabilidad. Instrumentos de evaluación. Adecuación a los objetivos y estructura de contenidos de la propuesta metodológica. Criterios de evaluación. Instrumentos de evaluación abiertos, estructurados o mixtos. Normativa que regula el régimen de Enseñanza aprendizaje: instancias de evaluación: evaluaciones parciales, evaluaciones finales. El estudiante libre, regular y promocional.

5. Filosofía y Ética de la Educación Este espacio curricular posibilita el encuentro entre problemáticas propias de la disciplina filosófica y un campo de intervención profesional. La filosofía, provee, en este caso, fundamentos críticos e instancias de reflexión contextualizadas social e históricamente a las problemáticas propias de la formación de profesores. Como aportes centrales de la filosofía se incluyen entre otros, la reflexión sobre la problemática del conocimiento, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de la enseñanza y el aprendizaje, las preguntas por el sentido y fin de la educación. Contenidos mínimos: La filosofía. La problemática del conocimiento. La problemática del lenguaje en la educación. El problema antropológico. La problemática axiológica. La Ética de la educación tiene como finalidad aportar elementos teóricos y metodológicos que permitan a los futuros profesores asumir el carácter ético y político de la docencia. Esta signatura procura además, proveer a la formación las herramientas de análisis para desarrollar una lectura amplia de la democracia como forma de gobierno y vida y la función que al sistema educativo le compete en ello. Se proponen como ejes de contenidos mínimos: La educación ético política. La ciudadanía y la democracia en Argentina. Prácticas de participación ciudadana. Ciudadanía y trabajo docente. Dimensión ético-política de las prácticas docentes: el trabajo docente en el marco de las transformaciones, políticas, culturales y sociales.

6. Política y Derecho Educativo La perspectiva política y jurídica del sistema educativo y las instituciones escolares es de fundamental importancia para comprender las vinculaciones entre Sociedad, Estado y Educación. Es necesario ampliar la mirada considerando las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las demandas sociales y educativas, atendiendo a su impacto en las escuelas y la docencia. Desde esta unidad curricular se propone un recorrido por la historia de la educación argentina poniendo en el centro del análisis el rol del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino. y en la sanción de leyes que regularon su funcionamiento. Contenidos mínimos: La constitución y desarrollo del Sistema Educativo Argentino. La educación en la colonia y los orígenes del sistema educativo escolar. La consolidación de un proyecto nacional de educación

en el marco del Estado Oligárquico-Liberal. Sarmiento y la Educación Popular. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: La ley 1420, la Ley Laínez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo. Las disputas y acuerdos con la Iglesia y la configuración de un sistema privado de educación. La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación. Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18. La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la universidad obrera. Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias. La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984. Las reformas educativas en los años 90: Reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley de transferencia. Ley Federal de Educación. El papel de los Organismos internacionales. Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. La finalidad del estudio del Derecho Educacional es profundizar en los aspectos jurídicos de la educación en sus distintos niveles de concreción y alcance jurisdiccional nacional, provincial y municipal, como también en la función de interpretación y aplicación del derecho tanto en los aspectos sistémico de la educación, como en lo referido a las normas que regulan la vida de las instituciones educativas de nivel medio y superior. También tiene como finalidad abordar la normativa vinculada a la relación laboral entre el docente y el Estado o los particulares propietarios de instituciones escolares. Se considera éste un espacio curricular estratégico en tanto permitirá integrar el conocimiento jurídico de la formación del profesional Abogado y lo propio del ámbito educativo. Se proponen como contenidos mínimos: El rol del Estado y la función del derecho en la configuración y desarrollo del sistema educativo argentino. Principales leyes configuraron los distintos niveles del sistema educativo. El derecho en la regulación de la vida de las instituciones escolares. Legislación educación de la provincia de Córdoba. El derecho en la regulación del trabajo docente. El estatuto del docente para la docencia en el nivel medio y superior no universitario de la provincia de Córdoba . Disposiciones ministeriales de la provincia de Córdoba.

Campo en la Práctica Profesional Docente

1. **Práctica docente I** En este espacio curricular se inicia el proceso de indagación sobre las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas, sociales e históricamente construidas, cuya especificidad implica el trabajo en torno al conocimiento. A partir de reconocer la complejidad de estas prácticas se plantea la construcción de claves de interpretación que permitan reconocer tanto notas distintivas como manifestaciones de lo común y de lo diverso. En tal sentido, se propone la deconstrucción

analítica y reconstrucción de experiencias educativas que posibiliten el análisis de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes; los contextos en los cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales. En la primera etapa se propone la reconstrucción y reflexión de la biografía escolar, a través de narrativas y documentación pedagógica, que permitirá a los futuros docentes el reconocimiento de sentidos y de saberes que inciden en la construcción de la identidad profesional. En la segunda etapa se realiza una aproximación a contextos sociales y culturales, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo, en diferentes espacios sociales más allá de la escuela. En esta instancia se provee a los estudiantes de metodologías y herramientas para el análisis del contexto y para la realización de microexperiencias en organizaciones de la comunidad. Contenidos mínimos

Deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias educativas personales y en el contexto local. Las prácticas educativas como prácticas sociales situadas. Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Relaciones entre enseñanza-transmisión-aprendizaje. Tradiciones o modelos de docencia. Conformación histórica de la docencia. Hacer docencia. Saberes y conocimientos necesarios. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Su dimensión política y socio-comunitaria. Deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias de escolarización. Historias de formación y trayectorias académicas. Biografías escolares. Motivos de elección de la carrera magisterial. Registros y relatos de formación. Saberes como memorias de experiencias. Leer y escribir. Acerca de las prácticas. Narrativas y documentación pedagógica. Experiencias educativas en el contexto sociocultural local. Metodologías y herramientas para el estudio de:

- La comunidad y las organizaciones que llevan adelante propuestas educativas más allá de la escuela.
- Múltiples y complejos espacios y actores.
- Organizaciones y espacios sociales que trabajan con la niñez, jóvenes y adultos.

2. Práctica docente II Este espacio curricular se propone atender a la formación docente a través de la práctica de observación y análisis institucional en instituciones de nivel medio y superior. Durante esta instancia de la práctica se estudiará el espacio socio institucional para favorecer la incorporación crítica de los estudiantes a escenarios concretos que le permitan reconocer y vivenciar la complejidad del trabajo docente, a la vez que profundizar e integrar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo de la carrera. En esta aproximación al contexto institucional, el estudiante analizará los proyectos institucionales

Contenidos mínimos Aproximaciones a la institución. Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, campos y modalidades. Prácticas docentes y cotidianidad. Análisis de relatos de experiencia. Elaboración de categorías pedagógico-didácticas a partir de experiencias situadas en instituciones educativas. Construcción de conocimientos sobre y en

la enseñanza a partir de las siguientes dimensiones: curricular, institucional y pedagógica. Cultura institucional. Herramientas de gestión institucional. La observación como estrategia transversal de la formación. El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente.

3. Práctica Docente III: En este espacio curricular se propone una aproximación a la enseñanza en el Nivel de Educación Secundaria. Aquí se realizarán prácticas de enseñanza y residencia en el contexto áulico, para ello, se trabajará sobre tres momentos claves en las prácticas de enseñanza: planificación, desarrollo de alternativas metodológicas y evaluación de los aprendizajes y de la propia práctica docente. En este espacio curricular se tomarán en cuenta, especialmente, los contenidos abordados en Didáctica General, Psicología Educacional y Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Contenidos mínimos La planificación de la enseñanza. Instrumentos para la planificación: Plan de Estudios, Programas de las materias, Planes de Clase. Diseño de propuestas de enseñanza. Las alternativas metodológicas: técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje y recursos didácticos. La enseñanza como proceso de comunicación. Las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Aprendizaje basado en problemas y estudio de casos. La evaluación en la enseñanza: funciones y momentos. Nuevas estrategias de evaluación. La evaluación y las mejoras en la enseñanza. Las clases e instrumentos para evaluar las propias decisiones docentes.

4. Práctica Docente IV: En este espacio curricular se propone una aproximación a la enseñanza al contexto áulico del Nivel de Educación Superior. Aquí se realizarán prácticas de enseñanza y residencia en el contexto áulico, para ello, se trabajará sobre tres momentos claves en las prácticas de enseñanza: planificación, desarrollo de alternativas metodológicas y evaluación de los aprendizajes y de la propia práctica docente. En este espacio curricular se tomarán en cuenta, especialmente, los contenidos abordados en Didáctica General, Psicología Educacional y Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Contenidos mínimos La planificación de la enseñanza. Instrumentos para la planificación: Plan de Estudios, Programas de las materias, Planes de Clase. Diseño de propuestas de enseñanza. Las alternativas metodológicas: técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje y recursos didácticos. La enseñanza como proceso de comunicación. Las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Aprendizaje basado en problemas y estudio de casos. La evaluación en la enseñanza: funciones y momentos. Nuevas estrategias de evaluación. La evaluación y las mejoras en la enseñanza. Las clases e instrumentos para evaluar las propias decisiones docentes.

En este caso, se presenta la particularidad de dividir el campo de la formación docente entre los espacios curriculares que conforman la formación pedagógicas de aquellos propios de la práctica.

De este apartado referido a la comparación general de las áreas de formación docente de cada propuesta, pueden identificarse algunos aspectos característicos tales como:

La desigual configuración del área. Si bien la cantidad y contenido de los espacios curriculares son similares, representan diferencias significativas en la cantidad de horas que representan: 8 en la UNRC (535 horas), 9 en la UBA (810 horas) y 10 espacios curriculares en el caso de la UNC (780 horas).

En todos los casos, las áreas de formación pedagógico didácticas, se conforman por aquellas materias constitutivas de las denominadas “ciencias de la educación”, como son pedagogía, psicología, didáctica, política educativa, entre otras. En el caso del profesorado de la UBA, se incluyen espacios curriculares disciplinares, que en los otros planes de estudio forman parte de otras áreas, orientados hacia la profesión docente; particularmente estamos hablando de Filosofía y Metodología de la Investigación. Guarda cierta coincidencia con la oferta de la UNC, que posee un espacio denominado “Filosofía y ética de la Educación”, dejando claramente (además de los contenidos mínimos) reflejada la orientación hacia la reflexión en torno a profesión docente.

La coincidencia en la formación conceptual ofrecida, pues muchos espacios curriculares coinciden no sólo en su denominación sino, en sus contenidos. Tal vez por lo que trabajamos en el marco teórico referidos a la normativa vigente que tiende a unificar los criterios en la formación docente como en el desarrollo disciplinar de las ciencias encargadas de ofrecer herramientas didácticas a los docentes.

De esta manera, existe coincidencia en torno a los espacios curriculares de: Pedagogía, Psicología Educativa, Didáctica General, Didáctica Especial y Prácticas o residencia Docente.

Una de las diferencias que primero surgen, tiene que ver con la ausencia del espacio de Pedagogía en el diseño del profesorado de UBA, que sí está presente en las otras dos ofertas. Tampoco existe otro espacio curricular que trabaje en torno a los contenidos asignados a esa materia.

Algo similar ocurre con la materia de Psicología Evolutiva del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, que no se presenta como tal en las demás propuestas, aunque algunos contenidos están presentes en diversos espacios curriculares. Otro espacio curricular particular de este Plan de Estudio es el Taller de Problematicación de la Práctica Docente, cuyo cursado comienza en las actividades de Ingreso a la carrera.

En similar situación, se encuentra el Espacio de Tecnología Educativa, que tampoco figura en las otras ofertas. Sin embargo, parte de sus contenidos están presentes en diferentes espacios de esos planes, pues existe una fuerte presencia de la utilización de TIC's en el dictado de las materias, ya que cuentan con aulas virtuales.

Un espacio que no se presenta para esta área en la propuesta de la UNRC, es lo que en UBA está dado por Teoría y Política Educacional, que en la UNC se refiere como Política y Derecho Educacional. Como antes ya hemos explicado, no significa una ausencia total de estos conocimientos, pues pueden estar incluidos en una materia de otra área de conocimiento, según la división presentada por los documentos oficiales.

Identificamos una diferencia respecto a la especificación de las didácticas: mientras que en el plan de estudio de la UNRC se refiere a una “Didáctica Especial de las Ciencias Sociales”, refiriéndose a la enseñanza en áreas jurídicas, políticas y Sociales. En la UBA se propone una Didáctica Especial orientada a la enseñanza en el área de Formación y Ciudadana, por lo que incluye aspectos particulares como la moral. En el caso de la UNC, se presenta una Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas, enfocando todo el contenido disciplinar a la reflexión y comprensión de la enseñanza de esa área específicamente.

Las tres carreras coinciden en poseer formación pedagógico didáctica en todos los cuatrimestres de la carrera, con la particularidad de que el profesorado en Ciencias Jurídicas de la UNRC, ya la instaura desde el ingreso.

*Lo que no está presente en todos los años, a pesar de que la ley así lo establece, es la práctica; esto se cumple sólo en el caso de la UNRC, que establece 4 espacios de práctica. En el caso de la UNRC, constituye una materia, ubicada en el último año. ¿Será acaso que sus objetivos y posibilidades son cubiertas por otros espacios curriculares? Y en el caso de UBA, se distribuye en dos espacios: “Observación y Práctica de la Enseñanza”, y “Residencia Docente”, que también ocupan dos cuatrimestres.

Didácticas Generales

Tal como explicamos en el apartado anterior, la comparación más específica se realizará sobre espacios curriculares comunes, elementales y en estrecha relación con la práctica profesional de la docencia. Es por esto que, en esta oportunidad, analizaremos los espacios de Didáctica General y

Didáctica Específica o Especial; en función a la necesidad de formación introductoria y general en la didáctica, para luego aplicarlo específicamente a la enseñanza de una disciplina en particular (como el derecho), tal como se especificó en el marco teórico.

En el próximo apartado, haremos lo propio con la práctica docente.

Como uno de los campos que conforman el plan de estudio del profesorado, el campo de formación específica, destinada al “análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma” (art 46 res. CFE 24/07) debe incluir-según art 47:

1. *la/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de educación (...)*
2. *Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.*
3. *Los sujetos de aprendizaje correspondiente a la formación específica y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.*

Por otra parte, el mismo texto normativo establece que, para los casos de profesorados de nivel secundario, es necesario “preservar la formación específica en la disciplina particular objeto de la formación y sus contenidos derivados, evitando la organización en pluri-disciplinas o interdisciplinas...” (art. 49.2) con inclusión de “una didáctica Específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año..” que incluya, para aquella del último año “...espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en dicho ámbito..” (50.3)

Como un primer acercamiento a la comparación, consideramos apropiado graficarlo a través de una tabla que contemple su denominación, carga horaria y ubicación dentro del plan de estudio:

Prof. en Cs Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC)	Prof. para la Enseñanza Media y Superior en Cs Jurídicas (UBA)	Prof. en Ciencias Jurídicas (UNC)
Didáctica General y Currículum: 60 horas (4 semanales). Tercer año, primer cuatrimestre	Didáctica General: 60 horas (4 horas y media semanales)	Didáctica General: 60 horas. Tercer semestre.

Didáctica Especial de las Ciencias Sociales: 60 horas (4 semanales). Tercer año, segundo cuatrimestre	Didáctica Especial: 60 horas	Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas: 60 horas. Cuarto semestre

Comparten la carga horaria y el contenido, ya que cuentan con un espacio introductorio de Didáctica General y otro específico de Didáctica Especial, con la singularidad de que en el caso de la propuesta de la UNC, se especifica aún más en una didáctica dirigida a las ciencias jurídicas.

Siguiendo esta organización planteada por los planes y por el criterio deductivo utilizado a lo largo de nuestro marco teórico y presente trabajo en general, es que analizaremos en primer término la propuesta realizada desde cada cátedra de Didáctica General, para luego hacer lo propio con las didácticas especiales.

Para el análisis y comparación del programa de Didáctica General de cada carrera, tomaremos en cuenta los siguientes elementos comunes de todo programa universitario:

- a. Fundamentación
- b. Objetivos
- c. Contenidos
- d. Metodología
- e. Evaluación

A. **Fundamentación:** En los tres casos, se parte de destacar la importancia de la materia en el Plan de Estudio y en la formación de los docentes, teniendo en cuenta la diversidad existente al respecto.

En el caso del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC) reconoce a la disciplina como “...una cuestión central y controvertida, que ha dado lugar a diferentes interpretaciones...”, siendo “heredera y deudora de muchas disciplinas” (UNC) por lo que puede ser considerada “...una disciplina en busca de su identidad...” en palabras de Alicia Camilloni, tal como lo toma el Profesorado de UBA. A pesar de ello, su importancia para el proceso de enseñanza y-por lo tanto- para el docente en formación, es indiscutible. A pesar de, como lo especifica el programa de didáctica del profesorado para la Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas, existan tradiciones que nieguen la existencia de este campo de conocimiento como disciplina particular de otras ciencias, como la psicología.

De esta manera, los tres programas definen como objeto de estudio a la enseñanza, considerándolo un proceso complejo e influenciado por factores de diferente naturaleza, relacionados al contexto que lo rodea y a los sujetos que intervienen. Al respecto el programa riocuartense sostiene “...teniendo en cuenta que la enseñanza constituye una realidad compleja, que está atravesada por múltiples factores, que evoluciona históricamente y que puede analizarse desde una variedad de perspectivas...”. El programa del profesorado en Educación Media y Superior sostiene “...ello supone el tratamiento de cuestiones didácticas, pero también la inclusión de otras dimensiones que inciden en el ejercicio de la tarea docente, tales como las problemáticas del aprendizaje, la gestión de los grupos de alumnos, las cuestiones normativas, la organización de la escuela y las características de las dificultades que se suceden en su seno, el contexto social y su incidencia en el medio escolar.”

Si bien se presenta una pequeña diferencia entre la Didáctica General del profesorado de la UNRC en su título, pues agrega “...y currículum”, no significa una mayor amplitud ni especificación, ya que- como se verá más adelante- los aspectos relacionados al currículum, también son incluidos en los dos programas restantes.

B. En lo que respecta a los **objetivos**, la Didáctica General y Currículum del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas Sociales, establece los siguientes:

- Visualizar y reflexionar sobre los problemas actuales de la educación y la enseñanza a la luz de los contextos psico-socio-culturales y epistemológicos actuales y su repercusión en la formación de los futuros docentes
- Comprender a la didáctica en el marco de las ciencias de la educación, como una ciencia práctica, con los desafíos que representan las prácticas educativas actuales, en especial las emergentes de la incorporación de sectores sociales excluidos de la educación formal y no formal.
- Valorizar el aporte de la didáctica en la formación de un docente reflexivo, con capacidad de auto-reflexión de sus propias prácticas, para posterior transformación de las mismas.
- Evaluar supuestos, principios básicos y fundamentos de los distintos modelos de enseñanza, en el marco de sus respectivas corrientes pedagógica- didácticas y curriculares.
- Desarrollar y fundamentar el proceso de programación didáctica en el marco de las distintas corrientes pedagógicas, contemplando lo general y lo singular de cada práctica educativa.
- Compartir la producción individual y el trabajo grupal áulico como distintas instancias para acelerar el cambio de los procesos cognitivos superiores y trabajar desde el respeto a la diversidad intelectual.

Por su parte, la **Didáctica General del Profesorado para la Educación Media y Superior de la Universidad de Buenos Aires**, se plantea como propósitos (dentro del apartado en el que incluye propósitos, saberes necesarios y habilidades promovidas):

- ofrecer un sólido marco teórico-conceptual, favoreciendo el interjuego permanente entre la teoría y la práctica (de ahí la inclusión del objeto propio de conocimiento a ser enseñado).
- incluir espacios para el re-conocimiento y la reflexión sobre las imágenes, concepciones, y saberes que los alumnos traen incorporados.
- favorecer el conocimiento y la posibilidad de ensayar variedad de estrategias, técnicas y recursos didácticos.
- incluir la reflexión sobre los aspectos sociales, institucionales, grupales y personales que inciden en su formación y en su práctica docente.
- facilitar su formación integral, incluyendo la reflexión sobre su trayectoria profesional, y el auto-conocimiento de los propios modelos, sentimientos y emociones, en especial cuando los mismos obstaculicen o interfieran las relaciones interpersonales con los estudiantes, la eficacia de sus acciones, etcétera.
- garantizar una estrecha relación entre el enfoque, contenidos y propuestas de actividad de la cursada y la realidad concreta de la tarea que han de realizar una vez en actividad.

La **Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba** diferencia entre objetivos generales y específicos, definiendo en cada caso:

Como **objetivo general**, se plantea “Comprender algunos marcos teóricos y metodológicos acerca de la enseñanza, a los fines de fundamentar decisiones en la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas docentes”.

En cuanto a los **Objetivos específicos**, propone:

- Reconocer los principales hitos en el desarrollo de la Didáctica a los fines de identificar cambios y permanencias en las reflexiones actuales que persisten en este campo del conocimiento.
- Estudiar marcos teóricos que posibiliten analizar las problemáticas que plantean la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en la actualidad. Analizar algunos enfoques sobre la enseñanza para considerarlos al momento de planificar y llevar adelante las propias prácticas docentes.
- Comprender los conceptos fundamentales de la teoría curricular con el objeto de desarrollar habilidades en el análisis de diseños curriculares.

- Reconocer la incidencia de la calidad de la enseñanza en los procesos de aprendizaje, con el objeto de llevar a cabo prácticas docentes adecuadamente planificadas y contextualizadas.
- Conocer una amplia variedad de alternativas metodológicas a utilizar en diferentes situaciones áulicas a los fines de elaborar propuestas didácticas fundadas y construir recursos didácticos adecuados.
- Desarrollar conocimientos sobre la evaluación de los aprendizajes que posibiliten un diseño coherente de propuestas e instrumentos de evaluación.

Existe coincidencia en la intención de conectar teoría con práctica, a los fines de fundamentar las decisiones, planificando y evaluando los procesos de enseñanza. También, la coincidencia radica en el trabajo con los diferentes modelos o teorías de la enseñanza, como herramienta flexible para los diferentes casos particulares a los que se enfrente el futuro docente.

Identificamos una clara intención de ofrecer a sus estudiantes, herramientas tendientes a que logren una autonomía didáctica, sostenida desde la fundamentación (por eso se plantea el trabajo en torno a las diferentes teorías que explican el proceso de enseñanza) y la coherencia (que debe guardar todos los elementos de la programación de la enseñanza, en los instrumentos correspondientes)

Las particularidades radican en:

*En la Didáctica General de UBA, existe la explicitación de la influencia de los propios modelos, sentimientos y emociones en el proceso de enseñanza, lo que lleva a la necesidad de un autoconocimiento integral.

*La explicitación de una didáctica específica de las ciencias jurídicas, en el caso de la Didáctica General del profesorado de la UNC.

A pesar de estas diferencias, todos los objetivos se orientan hacia una práctica docente reflexiva y consciente.

C) Respecto a los **contenidos** didácticos determinados, en el **profesorado de Río Cuarto** se plantea organizado en unidades, de la siguiente manera:

Unidad 1: LA DIDACTICA COMO DISCIPLINA

La didáctica en la formación docente: la importancia de esta disciplina en la formación inicial y continua. Reflexiones sobre el “ser docente”: Modelos de docentes y su relación con la didáctica: tradiciones y tendencias.

El problema epistemológico de la didáctica. El lugar de la didáctica entre las ciencias de la educación. Relación de la didáctica con la pedagogía y con las prácticas de la enseñanza. La didáctica como arte, como tecnología, como ciencia práctica y como ciencia crítica.

Didáctica general y didácticas especiales: relaciones, aportes y campos compartidos y propios.

Didáctica de las Ciencias Sociales, la problemática de su campo conceptual.

Unidad N° 2: LA ENSEÑANZA COMO OBJETO DE ESTUDIO DE LA DIDACTICA.

La enseñanza: conceptualización, enfoques históricos, problemas y tendencias actuales. Modelos u orientaciones generales: la enseñanza entendida como instrucción o como guía; como actividad técnica o como actividad artística y política.

Enseñanza de capacidades, competencias y habilidades. Resolución de problemas. Ejercicios y problematización. Secuencias didácticas

El aprendizaje: conceptualización, su dinámica individual y grupal. Los tiempos que requiere el aprender. El aprendizaje escolar y las exigencias del aula. El aprendizaje significativo.

Los modelos curriculares en el devenir histórico: Escuela tradicional, escuela nueva, conductismo, constructivismo, escuela crítica, y socio- histórico cultural. La transposición didáctica: conceptualización y características. La vigilancia epistemológica (referida a la mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar).

La incorporación significativa de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza.

Unidad N° 3: LA DIDACTICA Y EL CURRICULUM

El currículo: Concepciones y perspectivas teóricas para su estudio. El currículo como prescripción o como realización educativa de la escuela. Encuadre histórico y política curricular. Niveles de concreción curricular: nacional, provincial, institucional y áulico. El currículo real, oculto y nulo. Conceptualización, características y ejemplificaciones de cada uno.

Unidad N° 4: LA DIDACTICA Y LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La programación o el diseño de la enseñanza: ¿qué es y para qué se realiza? Decisiones implicadas en el proceso de programación. Condicionantes y características de la planificación. Componentes o variables de la planificación: fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias, actividades, materiales y recursos, tiempos, metodología, técnicas y evaluación.

La construcción social del contenido a enseñar: componentes y fuentes del contenidos escolar. Criterios de selección, organización y distribución del contenido a enseñar.

Diferenciación entre el aula y la clase escolar. Procesos de comunicación o interacciones en la clase. Organización del espacio y distribución del tiempo. Didáctica de lo grupal: estrategias y/o dinámicas grupales. El proceso grupal: el momento de la iniciación, el desarrollo y el cierre de la clase. El papel del conflicto en lo grupal.

En el caso de la **Didáctica del profesorado de Buenos Aires**, los contenidos organizados también en unidades, las cuales el mismo programa especifica:

Unidad 1: ASPECTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DE BASE.

La didáctica como disciplina teórica. El campo de la didáctica y su problemática.

Niveles de análisis, ámbitos, dimensiones, variables de la situación de enseñanza. Teorías de la complejidad y multirreferencialidad. La universalidad, la particularidad, la singularidad.

Texto y contexto. Las dimensiones organizacional e institucional: grupos, organizaciones e instituciones formales e informales.

Nociones básicas: enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación, educación, capacitación.

Teoría y práctica de la enseñanza. Modelos de enseñanza. Relaciones entre teorías de la enseñanza y teorías del aprendizaje y el desarrollo.

UNIDAD 2. DEL PLAN DE ESTUDIOS A LA PLANIFICACIÓN DOCENTE

Curriculum y enseñanza. Niveles de decisiones en el sistema. Formas de organización del diseño curricular

Planificación, Del plan de estudios al plan de clases. Plan y programa. Planificación lineal y estratégica. Dispositivo pedagógico. Criterios para la planificación. Elementos de la planificación

Las intencionalidades pedagógicas y los objetivos de aprendizaje. Criterios de selección de objetivos. La transposición didáctica. Del saber erudito al saber enseñado. La lógica del conocimiento en la clase.

Selección, organización y secuenciación del contenido.

UNIDAD 3. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES EN LA CLASE.

Relación entre el qué y el cómo enseñar. Criterios para la selección de estrategias de enseñanza.

Estrategias, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje. Distintas estrategias y técnicas: la exposición, los casos, los problemas, los proyectos. Los recursos visuales y tecnológico

El diseño físico de los escenarios. Las funciones de administración y de instrucción. El manejo y la organización de la clase. La estructura de tarea. Tarea explícita e implícita.

Encuadre y contrato. El docente como coordinador del grupo clase y como facilitador de los aprendizajes. Recursos técnicos para la producción, la facilitación y la elucidación.

El grupo escolar: características. Lo grupal, la grupalidad, el grupo clase. Estructura y dinámica de la clase escolar. Formaciones grupales. Enseñanza y gestión de la clase. Disciplina y convivencia.

UNIDAD 4.- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y DE LA ENSEÑANZA.

Decisiones en torno a la evaluación: qué, cómo y para qué evaluar.

Diferencias entre evaluación y control. Evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza, del proceso grupal. Funciones de la evaluación. Evaluación, calificación y acreditación. Instrumentos de evaluación.

UNIDAD 5.- LA RELACION FORMATIVA EN SITUACIÓN DE AULA

Relación docente - alumno. Identificación, transferencia, contratransferencia.

Conocimiento y aprendizaje. Deseo y curiosidad. El lugar del saber y su incidencia en la situación formativa. Relación con el saber y transferencia didáctica. Representaciones y fantasmáticas de la formación.

La dinámica inconsciente grupal y los supuestos básicos.

El saber del docente sobre sí mismo. Análisis de la implicación. Reconocimiento del estilo personal.

Reconocimiento del otro. Superación de las pruebas formativas.

Habilidades psicosociales: observación, escucha activa, asesoramiento, etcétera

Disciplina y convivencia, La convivencia como contenido de la enseñanza y del aprendizaje

Y para el caso de la **Universidad Nacional de Córdoba**, en la **didáctica general del Profesorado en Ciencias Jurídicas**, las unidades se conforman de la siguiente manera:

UNIDAD 1: LA DIDÁCTICA COMO TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

El campo de conocimientos de la Didáctica y su objeto de estudio. La Didáctica: Ciencia, Norma y Utopía. Principales hitos en el desarrollo de la Didáctica: Escuela Tradicional; Escuela Nueva y Escuela Crítica. La Didáctica y su vinculación con otras Ciencias Sociales: Psicología; Sociología, Antropología. Fuentes del conocimiento didáctico. Problemáticas específicas del campo de la Didáctica: La Enseñanza y la Formación Docente; Diseño y Desarrollo Curricular; Métodos de Enseñanza y Alternativas Metodológicas, y Evaluación de los Aprendizajes.

UNIDAD 2: LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Conceptualizaciones sobre la enseñanza. La enseñanza: de una actividad natural espontánea a una práctica social regulada. La formación docente como estrategia que incide en la calidad de la enseñanza. Diferentes enfoques en la formación docente. El conocimiento disciplinar, pedagógico-didáctico y tecnológico de los profesores. Dimensiones profesional, social y ética del rol docente.

UNIDAD 3: DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Conceptualizaciones sobre el currículum. Currículum y plan de estudios. Las instituciones educativas, el currículum y el aula como ámbitos de reflexión y realización de las decisiones del profesor. Las asignaturas: fundamentos, contenidos y objetivos en la enseñanza. Criterios para la selección y organización del contenido disciplinar.

UNIDAD 4: MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Métodos de enseñanza: clasificaciones. Métodos inductivos, métodos de instrucción y métodos de flexibilidad cognitiva. Métodos tradicionales e innovadores. Alternativas metodológicas. La construcción metodológica. Planificación de la enseñanza. Técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje. Criterios para la elaboración y selección de los recursos didácticos.

La clase expositiva, el método del caso y el trabajo grupal.

UNIDAD 5: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Concepciones generales sobre la evaluación. Enfoques, momentos, criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Evaluación Formativa. Funciones de la evaluación. Principios que orientan la estructura de un instrumento de evaluación: validez, confiabilidad. Criterios de evaluación y criterios de acreditación.

Podemos identificar, una coincidencia en los contenidos en general, pues, tal como vimos en el marco teórico, la didáctica tiene la intención de reflexionar en torno al acto de enseñar. Entonces, en todos los programas, al principio se plantea ubicar a la Didáctica como disciplina científica, a través del conocimiento de sus características y elementos generales. Posteriormente, los tres programas pasan a trabajar en torno a currículum y planificaciones, como etapa previa a la clase; para luego centrarse en las metodologías específicas a utilizar en la clase; y, por último, la evaluación, como instancia de retroalimentación para el mismo docente, que debe constituirse como una instancia de aprendizaje para el alumno también.

Las diferencias radican en cuestiones particulares de especificidad de algunos puntos; ya que si bien en los tres casos nos encontramos frente a materias cuatrimestrales, la profundización o explicitación de algunos aspectos es diferente. Por ejemplo, la evaluación constituye una unidad en los programas de Didáctica en la UBA y en la UNC, mientras que constituye un tema dentro de otra unidad en el caso de la UNRC.

Otro ejemplo, lo constituyen las estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, que presentan diferentes niveles de especificación en los programas: en el caso del programa de UNC son nombradas, en el de la UBA se especifican algunas estrategias de enseñanza y sólo se enuncian las de aprendizaje, mientras que en el programa de la UNRC, se hace la distinción entre estrategias grupales en una unidad, mientras que enuncia recursos de enseñanza y aprendizaje en otra.

Por otro lado, el programa de la UBA, presenta la particularidad de que una de sus unidades, la unidad cinco específicamente, refiere a la relación entre el docente y el estudiante; contenidos que no se incluyen en los otros dos programas.

D) Al referirse a la **metodología** aplicada en la materia, el **programa de la UNRC** versa:

Los contenidos de este espacio curricular se desarrollarán en clases teóricas y teórico- prácticas y la estrategia diseñada propone diferentes dimensiones:

- El espacio de **trabajos teóricos** tiene por finalidad la comunicación y la discusión sobre los distintos enfoques y marcos teóricos considerados relevantes. Está centrado en el abordaje teórico de los contenidos, la inclusión de vocabulario técnico específico y el análisis de variada bibliografía para lograr una apropiación crítica de los saberes. También se dará importancia a la articulación entre teoría y práctica, ya que se pretende un lugar donde se compartan experiencias, se puedan disipar dudas y se reflexione sobre los distintos problemas que transita la educación actual.
- El espacio **de trabajos prácticos**, es un espacio de análisis, reflexión y debate. Supone la apertura de ámbitos de discusión sobre la realidad educativa, el rol del docente, las problemáticas de la enseñanza y los jóvenes en el proceso de escolarización. Se tomará como marco los aportes conceptuales utilizados y se favorecerán las instancias de diálogo, debate, plenarios; trabajando en grupos y subgrupos para favorecer la aparición de las voces de los estudiantes. También se ejemplificarán los conceptos estudiados.

- Las instancias de **trabajo individual o personal** incluyen no sólo la construcción de conocimientos, sino también lo referente a la lectura de bibliografía obligatoria, la realización de prácticos y evaluaciones parciales y la búsqueda permanente por enriquecer la propia formación. Estas instancias son de vital importancia en el proceso de aprendizaje, ya que el abordaje sistemático y a conciencia de la bibliografía le permitirá al estudiante acercarse a un marco teórico que sustente el análisis de la realidad y le permita lograr una acción reflexiva de su propia práctica docente que realizará con posterioridad a este espacio curricular.

En el caso del Programa de Didáctica General de la UBA, hace referencia a las modalidades de cursado, incluyendo a las clases teóricas y a las clases prácticas, justificándolo en la necesidad de introducir a los estudiantes en las perspectivas teóricas existentes (trabajo de las clases teóricas) en relación directa con la práctica, a través de clases interactivas, con lectura y análisis de textos (clases prácticas), de manera tal que los nuevos contenidos se incorporen retomando los ya incorporados anteriormente.

Como estrategias de aprendizaje, se nombra al trabajo grupal con desarrollo en las clases y de manera virtual (pudiendo además interactuar con otros grupos a través de los medios tecnológicos disponibles); y se nombra también a “Diario Personal de Formación” que deben llevar los estudiantes, “con vistas a promover la reflexión sobre la propia historia de formación, así como sobre el impacto que va teniendo el desarrollo de la materia, en tanto los aspectos personales del rol conforman también contenidos de interés de la materia”, tal lo estipula el mencionado programa.

En cuanto a **la Didáctica de la UNC**, hace referencia a las estrategias aplicadas pretendiendo “*que la asignatura presente diferentes técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje durante las clases y en el aula virtual. Por su parte, las clases se llevarán a cabo a partir de:*

- *Exposiciones dialogadas*
- *Trabajos grupales*
- *Aprendizaje Basado en Problemas*

Para complementar la enseñanza presencial de la asignatura se trabajará con un aula virtual donde el estudiante podrá encontrar contenidos y trabajos prácticos. En las diferentes alternativas metodológicas que se propongan se otorgará centralidad a los procesos de comprensión de los estudiantes y a sus actividades de aprendizaje.”

Como principal coincidencia, identificamos el trabajo grupal y actividades tendientes a generar la reflexión y la aplicación de los contenidos. Existe un convencimiento de la necesidad de variar las estrategias, entre individuales y grupales, en coincidencia con lo planteado en la fundamentación, los objetivos y en los contenidos trabajados.

Además, en el caso del profesorado de Córdoba y el de Buenos Aires, plantean también el trabajo de manera virtual, como complemento a lo trabajado de manera presencial en las aulas.

La estrategia presentada sólo por el profesorado de UBA es lo que el programa denomina “Diario personal de Formación”, como una estrategia para promover la propia autorregulación y autoevaluación.

E) Como último aspecto a analizar, la **evaluación** en el espacio curricular del **profesorado de la UNRC**, incluirá “evaluación de proceso (a lo largo del cursado, teniendo en cuenta la participación en las actividades propuestas, que demuestren el grado de adquisición e integración de los contenidos) y de producto (haciendo referencia a un parcial oral o escrito, con posibilidad de recuperatorio)”.

Así mismo, se especifican los requisitos que debe cumplir el alumno para obtener la calidad de alumno regular o libre, y se explica en qué consiste el examen final de la materia: “En los exámenes finales el **alumno regular** rendirá oral y deberá presentar un programa diseñado dentro del enfoque que él seleccione (positivista o interpretativo) y **los libres** rendirán primero escrito, luego oral y deberán presentar dos programas (planificar en cada uno de los enfoques). El examen final consistirá en el desarrollo de una clase de 20 minutos, que deberá tener como eje la Didáctica General y el currículum”.

En lo que respecta a la **cátedra en el profesorado de la UBA**, se establece como necesario para su acreditación, la aprobación de trabajos grupales que se solicitarán a lo largo del cursado de la materia. De esta manera, se accede examen final regular, que consiste en un Coloquio individual para cuya preparación contarán con una pauta elaborada por la Cátedra.

De lo contrario, también se prevé el examen libre, el cual requiere la realización de una planificación, además de un Coloquio sobre los contenidos de la materia.

En el caso del **profesorado de la UNC**, coincidiendo en que la “evaluación es un proceso integral, continuo y progresivo”, se determinan dos instancias:

Trabajos prácticos: se prevé la realización de un trabajo práctico por unidad didáctica; su entrega es de carácter opcional para el estudiante.

Asistencia, evaluaciones parciales y finales: de acuerdo con lo dispuesto por el Régimen de Enseñanza en la Facultad.

En este punto, la principal coincidencia radica en la combinación entre diferentes instancias o tipos de evaluación: la formativa, desarrollada a través de la asistencia a clase y el cumplimiento con los trabajos prácticos solicitados; todo esto en función de obtener la calidad de alumno regular. Y, por otro lado, una instancia sumativa o final, que presenta diferentes características de forma, pero apunta- básicamente- a la integración de lo trabajado en la materia a lo largo del cuatrimestre.

Las mínimas diferencias se presentan en la especificación (como en el caso del programa de la UNRC) o no (UBA y UNC, que remiten a la reglamentación vigente) de las condiciones de alumno regular o libre.

Conclusiones parciales

En la comparación general de los programas, las cátedras de Didáctica General de las tres ofertas académicas, trabajan en y con aspectos muy similares, compartiendo la organización de la ciencia didáctica; con algunas particularidades ya señaladas oportunamente.

Además, coinciden en la perspectiva teórica o cognoscitiva que sustenta a los programas, pues claramente basan su diseño en perspectivas constructivistas, con un compromiso del cuerpo docente en ofrecer a sus estudiantes la amplitud y la coherencia necesarias para que sean capaces de comprender los contenidos a ser especificados en el cursado de las respectivas didácticas específicas.

Se presenta una clara coincidencia en los contenidos y la metodología, con mayores especificaciones en ciertos puntos como, por ejemplo, las estrategias de enseñanza ser trabajadas (en el caso de UNC y UNRC) y las perspectivas teóricas.

Las Didácticas Especiales

Tal como identificamos previamente, la especificidad de las Didácticas presenta una diferencia en su denominación en los planes de estudio analizados; ya que mientras que en el caso del **profesorado de la UNRC, se denomina “Didácticas Especial de las Ciencias Sociales”, en la UBA se denomina**

“Didáctica Especial” y para el profesorado de la UNC, la materia es “Didáctica Especial de las Ciencias Jurídicas”.

En este apartado, se analizarán las características al interior de los programas de cada espacio curricular, a modo de determinar si se trata de una simple diferencia de denominación, o si constituyen espacios curriculares con enfoques disímiles.

A los fines de los mencionados propósitos, la estructura de análisis será la misma que la utilizada previamente para hacer lo propio con las didácticas generales.

A. A partir de la lectura de la **fundamentación**, en la **Didáctica Especial de las Ciencias Sociales (UNRC)**, puede identificarse la contextualización de la educación y la necesidad de contar con los conocimientos que ofrece la disciplina: “la enseñanza no puede ser aislada de la realidad en la que surge, que es también un acto social, histórico y cultural en el que se involucran los sujetos. Consecuentemente para lograr la comprensión de las prácticas escolares cotidianas, es necesario rescatar los actores en sus múltiples interacciones: docentes-estudiantes, estudiantes- estudiantes, los espacios y los contextos, la historicidad y todo aquello que pueda realizar aportes para el abordaje de la educación y de la enseñanza desde la articulación teoría y práctica”; destacando la especificidad para las Ciencias Sociales.

El mismo programa sostiene :*“La enseñanza de las ciencias sociales constituye una tarea compleja, ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas que, si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza en razón de la problemática propia de los contenidos con los que debe trabajar, ya que se ocupa de un objeto de conocimiento complejo y cambiante, imposible de simplificar (...) intentando afrontar la polisemia y articular los dos sentidos de la didáctica: en tanto objeto de estudio y de investigación y en cuanto herramienta para las prácticas, lo que le permite a los docentes la construcción de criterios para que ellos mismos puedan elaborar y reelaborar con autonomía las herramientas de enseñanza y no ser meros ejecutores de las mismas.*

La didáctica es teoría de la práctica, tiene una dimensión teórica/reflexiva y una instrumental/aplicativa. El estudio de la didáctica conlleva no sólo el aprendizaje de conceptos sino la comprensión y desarrollo de estrategias y procedimientos que le permitan al estudiante operar con diferentes informaciones y problemas, y con diferentes modos de pensar”.

Por su parte, la **Didáctica Especial del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA)**, establece una conexión directa con la Didáctica General, tomándolo

como marco para “brindar a los estudiantes herramientas de programación y diseño de situaciones de enseñanza de contenidos vinculados a lo jurídico”; lo cual contextualiza al pretender que los estudiantes “desarrollen propuestas didácticas que además de tener en cuenta el contexto, las características de sus alumnos, las variables institucionales y del aula, aporten una selección y organización de contenidos jurídicos pertinente y relevante y propongan estrategias adecuadas tanto a los sujetos como al contenido a enseñar”.

Por otro lado, especifica como principal objeto de análisis la indagación “sobre las formas de construcción de conocimientos vinculados a lo social, lo político y lo jurídico en niños y jóvenes de modo de establecer relaciones significativas entre las concepciones de aprendizaje y la construcción de este dominio”. Y reconoce al conocimiento jurídico como “un tema abierto” por el debate existente entre los distintos enfoques y teorías, por lo que propone establecer conexiones entre el derecho, la política, la ética y las ciencias sociales en general.

Por su parte, la **Didáctica de la Enseñanza en las Ciencias Jurídicas (UNC)**, plantea, por un lado, la conexión con la Didáctica General, a la que también toma de marco de referencia a través de sus contenidos, para trabajar con “marcos teóricos, prescripciones y documentos curriculares, e investigaciones que se han desarrollado sobre la enseñanza de las ciencias jurídicas en los niveles medio y superior”; para “brindar herramientas a los futuros profesores para la programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza”.

Marca la especificidad de la materia en los contenidos jurídicos “se propone además la reflexión, análisis y elaboración de propuestas didácticas; la construcción de recursos didácticos y la evaluación, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes. El punto de partida para trabajar sobre estos ejes se sitúa en la estructura interna de la disciplina jurídica, para avanzar a partir de allí en aspectos pedagógico didácticos”.

En concordancia a lo que trabajamos en el marco teórico, estas didácticas especiales plantean trasladar los conocimientos generales otorgados por la Didáctica General, a la enseñanza de las disciplinas sociales en un caso y jurídicas en el otro, por constituir campo de conocimiento cuya transmisión requiere de algunas especificaciones. La conexión entre ambas es clara en todos los casos, adelantando el propósito de brindar las herramientas necesarias para la enseñanza de las disciplinas a las que hacen referencia.

B. En lo que respecta a los **objetivos**, la **Didáctica Especial del Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC)**.se plantea como objetivos generales:

- Comprender la complejidad del estudio de la didáctica de las Ciencias Sociales en general, y el de las Ciencias Jurídicas y de las Ciencias Políticas en especial, como campo de saber específico.
- Visualizar las propuestas de enseñanza desde los condicionamientos y los espacios de participación de los docentes.
- Abordar los distintos modelos de programación de la enseñanza, desde las concepciones teóricas que las sustentan, para comprender críticamente las propuestas que cada una de ellas conllevan, en coherencia con la realidad a la que van dirigidas.
- Evaluar la responsabilidad del docente en la elaboración de las distintas propuestas de enseñanza, en pos de una práctica docente reflexiva y crítica.
- Tomar conciencia de la importancia del trabajo individual como del grupal, así como el respeto a la pluralidad de miradas de la misma realidad.

A lo que agrega, como objetivos específicos:

- Entender el devenir epistemológico de las ciencias sociales y su relación con la enseñanza del mismo, como campo de estudio específico que se articula con el de la didáctica general.
- Articular los principios básicos y fundamentos de los distintos modelos de enseñanza con los marcos regulativos/normativos, epistemológicos y contextuales –institucionales.
- Vincular los principios básicos y fundamentos de los distintos modelos de enseñanza con los modelos pedagógicos, los modelos de aprendizajes y las concepciones sobre el currículum de las Ciencias Sociales.
- Elaborar distintos modelos de programación a Nivel Superior –Universitario y Terciario- y a Nivel Medio, acordes a las exigencias de las diferentes Instituciones Educativas Públicas -de gestión pública y privada- y Privadas.
- Indagar las transformaciones permanentes que se dan en el campo de las ciencias sociales y de la enseñanza de las mismas, en búsqueda de una práctica de enseñanza que responda al contexto actual.
- Valorar el aporte de los compañeros y el proceso de autorreflexión, de las propuestas de enseñanzas realizadas, para el mejoramiento y transformación de las mismas.
- Superar miradas unilaterales de la realidad valorando tanto la producción individual como el trabajo grupal y/o cooperativo.

La **didáctica especial del Profesorado en Educación Media y Superior de la UBA**, no hace distinción entre objetivos generales y específicos, sino que sólo enuncia bajo el título de objetivos:

- Conocer y analizar diferentes perspectivas de análisis del derecho, de la profesión de abogado y sus implicancias en la enseñanza.
- Fomentar una perspectiva multidisciplinaria y compleja para abordar la formación ética y ciudadana en el sistema educativo.
- Reflexionar, a partir del análisis de diseños curriculares, planes de estudio, planificaciones sobre las distintas formas de concebir el derecho como objeto de enseñanza.
- Promover la inclusión, en la actividad profesional docente, de temáticas como los derechos humanos, la educación para la paz y el principio de legalidad como base de la convivencia social.
- Evaluar y seleccionar estrategias, recursos y materiales didácticos consistentes con los propósitos de enseñanza y contenidos vinculados a los jurídicos en el aula.
- Programar situaciones de enseñanza y aprendizaje de contenido jurídicos, éticos y de formación ciudadana apropiados a los marcos curriculares vigentes y apropiados a las características del contexto, la institución y los alumnos.

La **Didáctica de la Enseñanza de las ciencias jurídicas**, se plantea como objetivo general “comprender e interpretar marcos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, a los fines de fundamentar jurídica y didácticamente las decisiones sobre la planificación de la enseñanza”.

A lo que agrega, como objetivos específicos:

- Diferenciar las concepciones estáticas de las concepciones dinámicas de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas con el objeto de construir alternativas metodológicas que promuevan la comprensión de la complejidad del fenómeno jurídico.
- Reconocer las fuentes de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas a los fines de integrarlas adecuadamente en el abordaje de contenidos jurídicos en los niveles medio y superior.
- Desarrollar habilidades para identificar juridicidad en ámbitos que no sean eminentemente jurídicos, con el objeto de enriquecer la enseñanza de las Ciencias Jurídicas.
- Conocer y caracterizar diferentes Recursos Didácticos que pueden integrarse en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, con el objeto de enriquecer y favorecer mejoras en los procesos de aprendizaje.

- Profundizar el abordaje de los métodos de enseñanza y las Alternativas Metodológicas, componentes claves de la planificación didáctica.
- Identificar elementos claves para llevar adelante la evaluación de la enseñanza, con el objeto de mejorar la propia tarea docente y reconocer su importancia.
- Profundizar el estudio sobre la evaluación de los aprendizajes para desarrollar habilidades en su implementación.

En cuanto a los objetivos, también presentan coincidencias en términos generales, más allá de la especificidad de algunos aspectos en unos casos o en otros.

Las coincidencias se encuentran en la vinculación con la Didáctica General, al que identifican como un marco de referencia de los principios y elementos generales; y en la intención manifiesta más o menos explícitamente de que- en base a un conocimiento de todos los modelos y teorías de la enseñanza, los estudiantes de identificar las oportunidades de cada uno en cada situación en particular, y puedan tomar las decisiones pedagógicas que le sean demandadas, en la clase.

Si bien cada cátedra tiene un posicionamiento frente a las teorías didácticas, pretenden ofrecer el conocimiento de todas a sus estudiantes, para que sean ellos quienes adhieren o utilizan elementos de ellas, de manera fundamentada y consciente; con coherencia en el diseño de sus clases y la capacidad de revisarlas reflexivamente.

Respecto a las particularidades que presentan, en el caso del profesorado en Ciencias Jurídicas de la UNRC, podemos identificar una clara intención de integrar los contenidos trabajados hasta allí, para justificar las decisiones pedagógicas de los futuros docente, cuando plantea la vinculación entre “ los principios básicos y fundamentos de los distintos modelos de enseñanza con los modelos pedagógicos, los modelos de aprendizajes y las concepciones sobre el currículum de las Ciencias Sociales”

Algo similar pasa en el profesorado de la UBA, que es más específico respecto a la orientación hacia la abogacía y el ejercicio de la docencia como enseñanza del derecho, pues plantea también diferentes estrategias en ese sentido; como son la identificación del derecho como objeto de enseñanza en diferentes niveles de currículum oficial, decisiones en torno a los contenidos de la planificación (propósitos, estrategias, actividades) de la enseñanza de los jurídico; incluyendo una perspectiva multidisciplinaria (a modo de identificar la complejidad del acto educativo). Lo que nos parece singular y atractivo, es la inclusión de los Derechos Humanos, la educación para la paz y la igualdad, aspecto no especificado hasta este momento en ninguna de las propuestas.

En cuanto al programa de didáctica para la enseñanza de las Ciencias Jurídicas (UNC), además de compartir una clara orientación exclusiva a la enseñanza del derecho, tal como lo delimita su nombre, resulta ser más específico en cuanto a los aspectos a trabajar en dicha enseñanza: fuentes de la enseñanza de las ciencias jurídicas, recursos didácticos, alternativas metodológicas.

c) Respecto a los **contenidos**, en el caso de la materia en el **profesorado en Ciencias Jurídicas (UNRC)**, se organizan de la siguiente manera:

Unidad 1: LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO DISCIPLINA.

Las ciencias sociales y su objeto de estudio. Disciplinas que componen las ciencias sociales. El devenir histórico de las ciencias sociales.

La epistemología de las ciencias sociales (ciencias jurídicas y políticas especialmente): el positivismo, la corriente interpretativa hermenéutica y la corriente crítica.

Lo disciplinar, lo multidisciplinar y lo interdisciplinar. La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes desde una perspectiva de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Didáctica general y didáctica especial disciplinar: Didáctica de las ciencias sociales. Relación entre la epistemología de la disciplina y su didáctica, en especial de las Ciencias Jurídicas, y las Ciencias Políticas.

UNIDAD 2: LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU DISEÑO.

La complejidad de la enseñanza de las ciencias sociales y la importancia del diseño para la práctica de la enseñanza: entre lo prescriptivo y la autonomía docente. Tipos de diseños en el marco de diferentes propuestas educativas.

La articulación del diseño con los diferentes modelos pedagógicos y curriculares.

Elementos que componen la planificación en ciencias sociales: fundamentación, objetivos, propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizajes, materiales, recursos y evaluación.

Técnicas didácticas: para trabajar en grupo, para el trabajo individual y para el trabajo colaborativo.

Las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizajes: una aproximación a las nuevas demandas educativas.

UNIDAD 3: LA EVALUACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES

La evaluación como espacio de controversias y tensiones. El sentido de la evaluación. La evaluación como competencia docente.

Evaluación tradicional y por competencias. Individual, grupal y colectiva.

Evaluación diagnóstica, de proceso y de producto.

Construcción de instrumentos de evaluación en ciencias sociales en coherencia con los lineamientos curriculares vigentes en la Provincia de Córdoba.

La Enseñanza de la Historia, del Derecho y las Ciencias Políticas

Particularidades de la enseñanza de la historia, del derecho y las ciencias políticas como integrantes de las ciencias sociales. Estrategias para la enseñanza de la historia, del derecho y las ciencias políticas. Lugar que ocupan las ciencias jurídicas y políticas en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

Los contenidos de la **Didáctica Especial del Profesorado de la UBA**, se organizan en cuatro unidades, las cuales presentan los siguientes contenidos:

UNIDAD I: EL CONOCIMIENTO DE LO JURÍDICO EN LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR NO UNIVERSITARIO.

La aparición de lo jurídico en los marcos curriculares que regulan el sistema educativo en la Argentina. Referencia en los niveles medio y superior, Modalidades, orientaciones, planes de estudio. Formas de aparición de “lo jurídico” en cada caso, en asignaturas, áreas o espacios curriculares. Prescripciones curriculares y formas de organización institucional. Supuestos, posturas, intenciones educativas.

Los propósitos de la enseñanza del Derecho en los niveles medio y superior no universitario. La conciencia jurídica. Educar para la ciudadanía. La influencia de lo jurídico en la vida social. La idea de justicia. La profesión jurídica, la diversidad en la práctica profesional, el estereotipo del abogado. Desarrollo curricular en el derecho.

Unidad II. EL AREA DE FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA

La formación ciudadana. Problemas pedagógicos y didácticos vinculados a la formación ética y de la ciudadanía en la escuela. Propósitos y contenidos centrales. Enfoques de la formación ciudadana a través del tiempo. Asignaturas y programas en diferentes décadas del siglo XX. el lugar de la formación cívica y ciudadana en distintas propuestas curriculares. Concepto de ciudadanía, valores, norma, poder, ética. La vida en la escuela: los problemas de la autoridad, la convivencia, las normas y las relaciones sociales.

UNIDAD III. LA ENSEÑANZA DE LO JURÍDICO.LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

La dimensión metodológica de la enseñanza. Condiciones, procesos y resultados en el aprendizaje de conceptos jurídicos. La construcción de nociones sociales, políticas y jurídicas. La enseñanza y el desarrollo de competencias. La enseñanza de los derechos humanos, la ciudadanía y la construcción de una sociedad democrática. El método de casos y resolución de problemas como estrategias apropiadas para el trabajo con estos contenidos. El diálogo y la narrativa en la enseñanza. Análisis de libros de texto, materiales curriculares y recursos didácticos.

UNIDAD IV. EL DERECHO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA

El derecho como dispositivo complejo. Disputas sobre el sentido de las disciplinas. Modelos de formación de abogados. Perspectivas críticas. La resolución de casos como habilidad. La formación de un sentido jurídico. Los usos del lenguaje y su relación con la enseñanza. La polisemia. Los juicios de valor. La validez universal de los derechos humanos

Abogado y profesor de ciencias jurídicas. Puntos de contacto entre ambas profesiones en contenidos y competencias. Representaciones, modelos y “contramodelos” sobre la tarea docente. Las competencias para enseñar el conocimiento jurídico. Aspectos políticos y éticos del rol docente de formación ética y ciudadana.

En cuanto a los contenidos de la materia en el **profesorado de la UNC**, las unidades se organizan de la siguiente manera:

UNIDAD 1: CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS.

Concepciones tradicionales y dinámicas en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Las Ciencias Jurídicas y su relación con las Ciencias Sociales. Modelos jurídicos y modelos didácticos. Un marco para el análisis de las prácticas docentes en Ciencias Jurídicas.

UNIDAD 2: LAS FUENTES DE LOS CONTENIDOS Y LOS RECURSOS DIDÁCTICOS.

Fuentes de enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Construcción de juridicidad en ámbitos no jurídicos. Ayudas para aprender.

Clasificaciones de los recursos didácticos: según su origen: ámbito judicial, parlamentario y administrativo; ámbito profesional; ámbito social y cultural, pautas de conducta, el cine, recursos pictóricos. Medios didácticos. Materiales Educativos. Recursos Educativos. Criterios de análisis de recursos didácticos. La incidencia del uso de las tecnologías en la enseñanza.

UNIDAD 3: METODOS D ENSEÑANZA

La clase magistral. El Trabajo Grupal. El Método comparativo. El Método del caso. Trabajo por Proyectos. Reflexiones en torno a cómo enseñar. Pautas para el análisis de las prácticas docentes en Ciencias Jurídicas. Las actividades de aprendizaje.

UNIDAD 4: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS CONTENIDOS JURÍDICOS.

Instrumentos y criterios de evaluación de los aprendizajes. Funciones de la evaluación. Relación entre evaluación y acreditación. Importancia de la evaluación en los aprendizajes y la enseñanza.

En este aspecto, la organización de la materia presenta diferencias importantes. Podemos deducir que se debe, por un lado a las diferencias en la orientaciones: como analizamos en la fundamentación y en los objetivos, los programas de la UBA y de la UNC, se orientan específicamente a la enseñanza de las ciencias jurídicas, mientras que en el caso del programa de la UNRC, el conocimiento no se orienta sólo a la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, sino que se incluyen ciencias sociales-como historia, sociología- y políticas -como las teorías políticas, la economía política, entre otras-.

Mientras que en el caso de la UNRC, el programa replica es esquema de la didáctica general, yendo desde la caracterización de la didáctica de las ciencias sociales como disciplina, pasando por los elementos de la planificación y las técnicas didácticas, la evaluación, hasta las particularidades de la enseñanza de la historia, el derecho y la ciencia política.

En cambio, el programa de la UBA, comienza por identificar “lo jurídico” como objeto de enseñanza a través del análisis de los niveles de currículum; luego se centra en la formación ética y ciudadana (lo que ya viene establecido desde el principio mismo del plan de estudio, en el perfil e implicancias del título), para luego especificar las herramientas metodológicas propias de la enseñanza del derecho; y concluir con especificaciones del derecho como objeto de enseñanza, analizando incluso los diferentes contextos universitarios (abogacía y profesorado).

En el caso del programa de la UNC, la estructura de contenidos es similar en las primeras 3 unidades, difiriendo en la última donde, en lugar de ocuparse del derecho como objeto de enseñanza, analiza la evaluación en dicho contexto.

Como podemos ver, la especificidad hacia la enseñanza de una u otra ciencia, marca no sólo la orientación, sino los posibles aspectos que se trabajan y los contenidos en sí mismos, como por ejemplo la comparación de la enseñanza del derecho para diferentes niveles e incluso carreras universitarias.

D) En relación a la **metodología** empleada en los espacios curriculares analizados, la didáctica espacial del **Profesorado en ciencias jurídicas de la UNRC**, especifica el desarrollo de clases teóricas y teórico-prácticas grupales, consistiendo en:

- El espacio de trabajo teórico tiene por finalidad la comunicación y la discusión sobre los distintos enfoques y marcos teóricos considerados relevantes. Está centrado en el abordaje teórico de los contenidos, la inclusión de vocabulario técnico específico y el análisis de variada bibliografía para lograr una apropiación crítica de los saberes. Se pretende un lugar donde se compartan experiencias, se puedan disipar dudas y se reflexione sobre los distintos problemas que transita la enseñanza, con énfasis en el nivel secundario.
- El espacio teórico- práctico, es un espacio de análisis, reflexión y praxis. Supone la apertura de ámbitos de discusión y práctica de las problemáticas de la enseñanza de las ciencias sociales en los diferentes contextos escolares, del rol docente, de los jóvenes y adultos en el proceso de escolarización y la interacción con el conocimiento. Cabe remarcar que este espacio curricular trabaja interrelacionadamente con el Seminario Integrador I, el cual participa de un proyecto de prácticas socio-comunitarias en una escuela en sector vulnerable de la ciudad, constituyéndose las primeras prácticas docentes extra-institucionales de los estudiantes.
- Las instancias de trabajo grupal incluyen la construcción de conocimientos teóricos y prácticos, tanto en lo referente a la lectura de bibliografía obligatoria, como en la realización de prácticas docentes grupales. Estas instancias son de vital importancia en el proceso de aprendizaje, ya que el abordaje sistemático y a conciencia del marco teórico y el trabajo grupal colaborativo, contribuirá a la deconstrucción que los estudiantes deben de hacer de los constructos naturalizados en las prácticas de la enseñanza de distintos modelos pedagógicos didácticos, para lograr una acción reflexiva, crítica y transformadora de sus propias prácticas docentes.

En el programa de la **Didáctica Especial del profesorado de UBA**, se incluyen diferentes estrategias de trabajo, tales como:

- *Profesores invitados que comparten su experiencia estando a cargo de la enseñanza del Derecho
- *Análisis documental (marcos curriculares, programas de asignaturas vinculadas a los jurídico, materiales didácticos y materiales de difusión)
- *Diseño y producción de proyectos de enseñanza, contextualizados según lo trabajo en otras materias del área.
- *Lectura y debate en torno a propuestas didácticas, teniendo como marco teórico material específico y trabajo en otros espacios curriculares (como didáctica general)

Para la **Didáctica en la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas**, es importante procurar alternar diferentes técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje; a partir de considerar que “la forma de enseñar es un contenido en sí mismo”. Por dicha razón, apelan a clases presenciales que utilicen exposiciones dialogadas, micro clase, trabajos grupales, aprendizaje basado en problemas. Por otra parte, la utilización de un aula virtual en la que se encuentran los materiales y trabajos prácticos y, en continuidad con lo trabajado en Didáctica General, se propone a los estudiantes editar un aula virtual de ensayos, para “poner en juego competencias disciplinares, comunicacionales, didácticas y tecnológicas”.

En este aspecto, las diferencias también son notorias. Mientras que la didáctica especial de las ciencias sociales especifica la alternancia entre clases teóricas y clases prácticas, con metodologías de trabajo individual y grupal, replicando también lo ya mencionado en la Didáctica General; la didáctica especial de la UBA hace una enunciación de diferentes metodologías específicas que no sólo la puesta en práctica de diferentes actividades de aprendizaje con diferentes fuentes de información, sino que incorpora además personas externas a la cátedra, profesionales de la enseñanza del Derecho.

Algo similar plantea la Didáctica de la UNC, que plantea la combinación de diferentes metodologías en la clase, además de la utilización del espacio virtual; con la especificada intención de que los estudiantes integren contenidos y experimenten diferentes actividades de aprendizajes.

E) Para la **evaluación**, la materia en la **UNRC**, distingue las condiciones para obtener la condición de alumno regular o libre; estipulando-en el primer caso- la evaluación de proceso y de producto, con las mismas características que en el caso de la Didáctica General.

En cambio, la **Didáctica Especial del profesorado de la UBA**, plantea realizar dos parciales, con posibilidad de recuperatorio para uno de ellos, además de trabajos prácticos a realizar en clase o fuera de ella. Aprobando estas instancias, además de cumplir con la asistencia mínima exigida, los estudiantes tienen derecho a rendir el examen final obligatorio, no estipulando la posibilidad de alumno promocional.

La **didáctica en la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas (UNC)** se prevé la realización de un trabajo práctico por unidad didáctica, obligatorio para el alumno promocional y opcional, para el regular o libre; además del cumplimiento de las condiciones exigidas institucionalmente por la facultad, para adquirir la condición de alumno deseada (asistencia, evaluaciones parciales y finales).

Tal como surgió del análisis de las didácticas generales, la coincidencia se presenta en la aplicación de diferentes tipos de evaluación (de proceso o formativa y sumativa o de resultado) y las condiciones para los tipos de alumnos, permitiendo la UNC la condición de alumno promocional; que no es contemplada en los otros dos casos.

Conclusiones parciales

De esta manera, para concluir este apartado de análisis comparativo en torno a la formación de las Didácticas Generales y Específicas de los Planes de estudio, podemos identificar un acercamiento estrecho entre las propuestas de las didácticas generales, en todos los elementos analizados.

Las diferencias comienzan a aparecer con claridad, al momento de comparar las didácticas específicas, por la idoneidad que presenta esta especificación, según los perfiles docentes a los que apunta cada una de los Planes de Estudio: mientras que en el caso del Profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto se orienta a la enseñanza de tres áreas de conocimiento, las otras dos ofertas, se centra en un área determinada, con una población destinataria de esta formación muy específica (abogados). En estos últimos casos, por la misma razón, se incorporan cuestiones tales como estrategias de enseñanza y aprendizaje, propias de la enseñanza jurídica; no siendo de la misma manera en el caso de la Didáctica Especial de las Ciencias Sociales, por la amplitud propia de esta denominación.

Más allá de estas diferencias, sin olvidar la existencia de la libertad de cátedra que puede sumar algunas más, los seis programas analizados en este apartado, comparten una base constructivista, apelando al rol activo de sus estudiantes- a través de las diferentes actividades de aprendizaje propuestas-, comprendiendo a la evaluación como un proceso continuo, complejo y que constituye también una instancia de aprendizaje- por eso su inclusión con diferentes modalidades en diferentes momentos del cursado-; y apostando a formar docentes reflexivos y capaces de tomar decisiones contextualizadas - por los requerimientos curriculares en los diferentes niveles y la realidad institucional y del grupo- y fundamentadas en las teorías trabajadas, de manera coherente en todos los elementos de la planificación, ejercicio y evaluación de las clases que deban llevar adelante.

La práctica profesional docente

Por lo general, es esperable que, en todos los planes de un profesorado, exista un espacio curricular destinado-por definición- al acercamiento del estudiante al escenario escolar, como oportunidad de “experimentar” el rol docente, y es la denominada “práctica docente”. Si bien no es el espacio exclusivo de experimentación del futuro espacio profesional de los estudiantes, es la materia que por excelencia, tiene a su cargo esa función.

Pero no se trata sólo de una simple experimentación, a modo de un aprendizaje técnico (prueba-error) porque no existen “recetas” en la docencia, pero se pretende que los estudiantes se coloquen en el rol docente, para la planificación de la enseñanza, su puesta en práctica y posterior evaluación. Esta última, no sólo constituye un instrumento de medición de los conocimientos del estudiante, sino como un proceso transversal a toda la práctica, del propio desempeño, apuntando a desarrollar una “práctica reflexiva”.

En tal sentido, Perrenou (2007) destaca que la formación inicial debe apuntar a formar a docentes reflexivos, y así “formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (2007:17).

Pero no se trata de una simple revisión a lo realizado, como la práctica cotidiana de reflexionar para la toma de cualquier otra decisión, sino de un proceso que debe estar acompañado de un compromiso de ese docente, de revisar las propias concepciones e imágenes previas sobre la enseñanza, revisando sus experiencias que han llevado a la construcción de esas ideas; además de poder experimentar aquello que no se conoce (la enseñanza en el aula). Y es un trabajo imposible de hacer en soledad, por lo que requiere del aporte de otros: no sólo de un docente que guíe ese proceso, sino también de pares, que puedan aportar herramientas para que revise cada uno su propio accionar; pues a través de la observación, no sólo marcamos aspectos para mejorar, sino que proyectamos en nuestro propio accionar docente posibles aspectos que revisar o tener en cuenta.

Para que esto sea posible, el mismo autor considera como necesario crear los espacios “para el análisis de la práctica, de mestizaje de las aportaciones y de reflexión sobre la forma cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. También contar con lugares, quizás los mismos, para el trabajo sobre uno mismo, sobre los propios medios y las emociones, para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad”.

En el mismo sentido Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2018), aclaran “En la práctica, el análisis reflexivo no surge espontáneamente, no alcanza con invitar a los docentes a “traer algo a la mente”, sino que requiere de dispositivos, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos, transformándose en práctica reflexiva” (p.77)

En definitiva, la práctica reflexiva consiste en “revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados” (p. 78), poniendo en diálogo dicho proceso analítico con la experiencia y nuestras teorías en uso, y con los principios teóricos que permitan profundizar sobre ella.

Este espacio es contemplado por la resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación, que en su art. 52 califica como “de sustantiva relevancia” puesto que apunta a “...la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en la escuela, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos”.

De esta manera, es que se convierte en un proceso formativo, que no puede reducirse a un sólo espacio espacio curricular o a un año en particular, sino que es transversal a todo el plan de estudio, bajo diversas formas como actividades de campo (observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad), situaciones didácticas prefiguradas (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) que se complementan con prácticas docentes en aulas, y culminan con la residencia pedagógica integral.

Se pretende, desde la configuración nacional, que integre los conocimientos de los campos de formación general y específica, a través de “análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales” (art. 54).

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, objeto también del presente trabajo, la normativa no sólo habla de la necesidad de establecer acuerdos con diferentes instituciones que permitan el desarrollo de proyectos comunes tendientes a potenciar la experiencia de los futuros docentes, sino también de la necesaria incorporación de las nuevas tecnologías educativas y de la comunicación y la información, fomentando la apropiación de las mismas como herramientas para las propias clases por parte de los practicantes; sino que además es elemental ofrecer a los estudiantes “la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados” (art.75)

Al tratarse de un espacio curricular basado en la práctica, recobran especial importancia los dispositivos de formación que se utilicen, definidos por Anijovich y Capelleti como “un modo particular de organizar la experiencia formativa y evaluativa en y sobre la práctica educativa, en el marco de ciertas condiciones consensuadas de tiempo, de espacios, y tareas, para su reflexión” (2018: 79).

Los planes de estudio analizados, como es de esperar, contemplan este espacio, pero a partir de una organización en el tiempo diferente; coincidiendo con sus concepciones y características generales de

cada plan de estudio. Dichos espacios de práctica docente se organizan de la siguiente manera en cada Plan de Estudio:

Prof. en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC)	Prof. en Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA)	Prof. en Ciencias Jurídicas (UNC)
Práctica Docente Aula Institución (Anual- Cuarto año) 160 horas	Observación y práctica de la enseñanza (cuatrimestral, correlativa de didáctica especial) 90 horas	Práctica Docente I (primer semestre) 90 horas
		Práctica Docente II (cuarto semestre) 90 horas
	Residencia Docente (cuatrimestral, correlativa observación y práctica de la enseñanza) 90 horas	Práctica Docente III (quinto y sexto semestre) 120 horas
		Práctica Docente IV (séptimo y octavo semestre) 120 horas

Lo que primero surge de esta comparación, es la desigual asignación de horas para los espacios de práctica, y no es un elemento menor. Tal como mencionamos con anterioridad, se trata de un espacio de vital importancia en la formación de los docentes y, según la legislación analizada, debería constituir un espacio transversal a toda la carrera. A pesar de ello, tanto en la propuesta del Profesorado de la UNRC y de la UBA, con 160 y 180 horas respectivamente, apenas ocupa un año académico; mientras que en la UNC, ocupa dos años, asignándole una totalidad de 420 horas.

A continuación, analizaremos el contenido de cada programa, manteniendo los puntos de referencia de los apartados anteriores: fundamentación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación; con la intención de determinar si se trata solamente de una diferencia en la carga horaria, reduciendo posibilidades de ejercicio de la docencia por parte de los practicantes; o si realmente tiene impacto en otros elementos constitutivos de la formación otorgada.

A.Fundamentación:

En este apartado, la Práctica Docente Aula-Institución, del profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, perteneciente a la Universidad Nacional de Río Cuarto, define su perspectiva respecto al alcance de la cátedra, del cual hemos seleccionado algunos párrafos que permiten identificar la identidad otorgada a dicho espacio curricular:

“...La complejidad de la Práctica Docente se instaura como objeto de estudio y revisión permanente; igual que la Formación Docente Continua (en adelante FDC), a la que se halla –especialmente- orientada. Nuevos horizontes la atraviesan y le demandan sean también atravesados por ella.

Todo esto, postula la revisión de planes, espacios curriculares, contenidos, contextos o espacios de educación –formales, informales y no formales- (Squillari, 2017); sin descuidar las demandas de sus destinatarios y el compromiso social que requiere la Formación de Formadores para una sociedad democrática y crítica. (...)

Lo dicho interpela, de igual modo, el desarrollo de habilidades, herramientas, capacidades y competencias tecnológicas, la construcción de procesos de aprendizajes colaborativos, cooperativos y autónomos y, por ende, de procesos de enseñanza sociales y de articulación continua entre teoría y práctica y práctica y teoría, para diferentes acciones que priorizan la relevancia del lenguaje y del trabajo colaborativo como mediadores de conflictos.

Por lo explicitado, concebimos a la Práctica Docente como una actividad compleja; que como práctica educativa pública y situada tiene la función primordial de propender a la educación deliberada expresada en las intervenciones del enseñar –propendiendo al aprender- y de socializar con diversas alternativas y modalidades.

Esta práctica, como dijimos, requiere de acciones educativas que reclaman FDC y de un educador que sepa, pueda y esté dispuesto a desarrollar la labor de su oficio reflexivamente.

Conforme lo expuesto, las Prácticas, concebidas como acciones sociales significan una implicación socio-cultural e ideológico-ética de los sujetos que las ejercen; ya que asumen la mediación interpretativa y comprometida de los participantes.

Lo señalado, a nuestro criterio, es relevante si pensamos que “Tradicionalmente la Formación docente ha respondido al modelo positivista: primero se aprendía la teoría y luego la misma se ponía en práctica...” (Beltramo, 2012, p. 1).

En este mismo sentido, podemos ubicar las problematizaciones sobre la FDC de todos aquellos agentes implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desde aproximadamente la década del '80 -señala Imbernòn (1994)- asumen la responsabilidad de formarse para continuar formando.

Esta concepción de la Práctica Profesional Docente, suponemos, ha sido determinante para que quienes transitan profundizando esta temática se propusieran y ocuparan por revertir concepciones

tradicionales, dando lugar a otras que propenden intervenciones y acciones –repetimos- colaborativas y/o cooperativas. Es decir, una Práctica Profesional docente ò Práctica Docente con mayor flexibilidad, metacognición y, por ende, crítica” (...).

El texto continúa haciendo referencia a la necesidad de que los conocimientos se deben trabajar con conexiones reales, apelando a la conexión teoría-práctica de manera que se retroalimenten y se modifiquen en esa retroalimentación.

También se hace referencia a la inclusión de las prácticas socio comunitarias, a partir de la implementación de proyectos que integran otros espacios curriculares del plan de estudios.

Integrando lo anterior, la fundamentación sostiene: “La docencia con profesionalidad se desarrolla en un trayecto de FDC, que incluye: las demandas y características del contexto -siempre situado-, la historia individual y la biografía escolar, pasando por la Formación de grado o inicial que entrama el conocimiento pedagógico-didáctico y el campo disciplinar a enseñar y a aprehender”

El convite nos espera para preparar y pensar los momentos de enseñar y de aprender, las etapas pre-activas, interactivas, pos-activas y de reflexión sobre lo planificado, lo programado y la interacción continua entre el:

Teniendo presente estos presupuestos, concebimos a la cátedra como eje vertebrador interdisciplinario, articulador y potenciador de la formación docente. Intentamos integrar los distintos saberes psico-socio-pedagógico-didácticos con los conocimientos de las disciplinas propias de las especialidades: jurídica, política y sociales.

Para esta empresa entramamos: el saber, el estar, el sentir, el pensar y el hacer del docente en situaciones de enseñanza y de aprendizaje, simuladas o reales.

Por ello, las acciones de la cátedra se desenvuelven en contextos socio-históricos, institucionales situados y del aula; que permean, precisan y definen la clase escolar como una praxis social y pública en el campo educativo.

En definitiva, abordamos el objeto de estudio: la práctica del enseñar, expresada multi-referencialmente, reflexionada y contextualizada en las clases de prácticas, de micro-enseñanza o micro-clases y en las prácticas intensivas o de residencia desarrolladas en Instituciones secundarias, terciarias y universitarias -incluyendo otros espacios de educación- desde el campo de estudio de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

La cátedra, a través de sus propuestas, pretende otorgar significación y sentido a la formación profesional, posibilitando la vivencia de un trabajo docente autorizado que opere como cierre parcial de la formación inicial y de apertura al ejercicio de la docencia; en el marco de la FDC.

Ojalá nuestras intenciones de transformación, aporten a las futuras generaciones el compromiso pedagógico-didáctico, jurídico, político y social de no resignarse a ser meros espectadores que se adaptan; más bien subjetividades implicadas con los fenómenos vertiginosos que en varias ocasiones, solamente, dejan lugar al conformismo o a la adecuación.

En el caso del **Profesor de Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires**, la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza, plantea una “propuesta de formación docente que crea condiciones para favorecer la capacidad de los futuros profesores de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza”.

Para ello se plantean dos ejes como base del programa: “la observación de clases de nivel secundario y superior; y llevar a cabo prácticas simuladas, con su posterior análisis y vinculación con conceptos teóricos”.

Justificando dichos ejes a partir de lo siguiente “En palabras de Ferry (1999) entendemos que la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez. Así es como este espacio busca favorecer a la autoobservación y observación entre pares, así como con docentes formados. Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. La observación es un hecho cotidiano y espontáneo, sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o en algún campo del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en base a ellas, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones.

En la formación nos proponemos favorecer en los estudiantes, la comprensión e interpretación de las situaciones observadas a través del desarrollo de una mirada reflexiva individual y grupal.

Asimismo, en el marco de la reflexión, entendemos a las prácticas simuladas como dispositivos de formación basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de

la formación, pero así como los profesionales no pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas al conocimiento sobre el objeto de su actuación.

Consideramos que es posible emplear el dispositivo de las prácticas simuladas para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los futuros profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Compartimos la idea de Perrenoud para quien la práctica reflexiva sólo puede incorporarse al habitus profesional si forma parte de manera troncal del programa de formación docente y articula la teoría con la práctica dentro de una universidad que estimule el pensamiento y la implicación crítica, la autonomía, la cooperación y el trabajo en red, contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía comprometida, responsable y democrática”.

En el programa de Residencia Docente, no se desarrolla una fundamentación, por lo que no puede ser incluido en este punto.

En el caso del **Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba**, la práctica docente está organizada en cuatro espacios curriculares, en el caso de la **práctica docente 1 y 2**, a cargo del mismo docente titular, se fundamentan en una “Práctica Docente como práctica social, intencional y situada (Carr y Kemmis: 1988), que está atravesada por múltiples dimensiones (personal, institucional, relacional, social, didáctica, ideológica) (Barbier, 1999; Doyle, 1986; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996). Se trata de una práctica multirreferencial ya que convoca a una pluralidad de puntos de vista y de perspectivas aplicadas sobre un mismo objeto de enseñanza (Ardoino, 2005; Barbier, 1999).

Para profundizar esta perspectiva, el programa de ambas materias define “En ese sentido, la Práctica Docente se relaciona con conocimientos y valores dominantes en un momento histórico y social y con situaciones que se han construido y se han naturalizado. Asimismo, la práctica docente se lleva a cabo en distintos escenarios: salones de clase, instituciones, organizaciones educativas no escolares, sociedad, donde se expresan una diversidad de condicionantes de orden político, económico, cultural, pedagógico, didáctico (Diker y Terigi 1997).

Descubrir la complejidad de la práctica docente, analizar su multidimensionalidad, los contextos en los cuales se inscribe y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales es objeto de ésta práctica. Recuperar la idea de vigilancia y descubrimiento que nos ofrece María Saleme

es central para iniciar este camino de formación que atravesará cuatro instancias y de las cuales, la Práctica Docente I, es la primera de ellas (...)"

Por su parte, las cátedras de **Práctica Docente 3 y 4**, que comparten docentes a cargo, plantean la fundamentación de este espacio curricular a partir de "(...)la aproximación a un ámbito particular dentro de las instituciones educativas que es el del aula; sus dinámicas y el lugar del docente en ese contexto. (...) En esta línea, se sostiene como eje estructurador de la asignatura, la observación y el análisis didáctico de clases dictadas por docentes de alguna asignatura, afín a los alcances del título de Profesor en Ciencias Jurídicas, en el nivel secundario del sistema educativo.

A tal fin, los contenidos han sido seleccionados con el propósito de constituirse en andamiajes que permitan al cursante realizar dichos análisis (...).

En esta línea se han incluido, por un lado, conceptos que ya han sido abordados en asignaturas previas del profesorado pero que se consideran necesarios para el desarrollo de esta materia (cuyos aportes son nombrados en el mismo texto), teniendo como contenidos transversales, herramientas para ejercer la enseñanza...".

En términos generales, existe una coincidencia en destacar la importancia de este espacio en la formación docente, por la complejidad propia que reviste el acto de enseñar, en coincidencia a nuestro marco teórico y la legislación aplicada. En todos los casos, se refieren a la enseñanza como una práctica social compleja y situada.

A pesar de las diferencias en la carga horaria y en los momentos del plan asignados, todos presentan una especial remisión a la observación, como requisito para lograr la práctica reflexiva, y a las micro prácticas o prácticas simuladas, como uno de los dispositivos a ser utilizados, como oportunidad de experimentación de la complejidad antes mencionada.

Por supuesto que todo lo anterior se orienta a la integración de contenidos que los estudiantes deberían poseer al momento de transitar la práctica, que fueron trabajados en los espacios curriculares anteriores pertenecientes al área de formación docente; sin olvidar la importancia de contar con los conocimientos disciplinares propios de cada propuesta.

- B. Centrándonos ahora en los **objetivos y/o propósitos** de los espacios curriculares analizados, identificamos que la **Práctica Docente aula Institución(UNRC)**, se plantea como propósitos "formar un Docente profesional, autónomo, participativo, cooperativo, colaborativo,

reflexivo y autorrenovador, que posea una sólida sustentación en los campos disciplinares a enseñar con un entramado pedagógico-didáctico que le posibilite actuar en su oficio con una visión fundamentada, humanística, dialógica, práctica y crítica”.

Continúa más adelante “pretendemos lograr un profesional docente que pueda, autorizadamente, desarrollar su profesión reflexionando críticamente "en", "sobre" y "para" una acción formativa y emancipadora, en el marco de una convivencia pacífica y democrática, conscientes de la responsabilidad que implica su inserción en la comunidad que le toque intervenir...”

En relación a sus **objetivos generales**, establece:

- . Recuperar e integrar saberes, conocimientos y estrategias pedagógico-didácticas y disciplinares, para el diseño de Planes, la previsión e intervención en las Instituciones y otros espacios de Formación donde se les demande actuar, desde las Ciencias Jurídica, Política y Sociales.
- . Promover espacios de discusión conscientes, para el desarrollo de una disposición favorable en el desempeño profesional de la docencia, concebida como un saber pensar, hacer, sentir y estar, creativo, constructivo e innovador, en el campo de la práctica docente.
- . Propender a la reflexión crítica, en torno a la educación y la docencia, atendiendo sus problemáticas según el contexto social y cultural desde una perspectiva básica para su posterior ejercicio de la profesión.
- . Replantear modelos y concepciones que oficien de marco de referencia para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje en las clases escolares y otros ámbitos de educación.
- . Favorecer la formación en habilidades de incumbencia con el perfil de formación del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y de honestidad intelectual en la formulación de juicios, autovaloraciones y evaluaciones, para desarrollar el `oficio` en el marco de la ética profesional docente.
- . Tomar conciencia de la importancia de los debates actuales acerca de la Práctica Docente como eje transversal en la formación de profesionales, para el diseño de currículos centrados en la crítica constructiva, la reflexión y la solución de problemas sociales, con intervenciones cimentadas en argumentaciones sólidas y eficientes.
- . Afianzar actitudes de respeto hacia el otro, flexibilidad intelectual y apertura hacia un pensamiento generativo, para una convivencia pacífica y democrática.

Y como objetivos específicos, establece:

- . Conocer la historia sobre la complejidad de la Formación Docente y de la Práctica Docente, para intervenir con eficacia en los diferentes espacios educativos desde las Ciencias Sociales.

- . Comprender la importancia de la Epistemología de las Ciencias Sociales, para un ejercicio reflexivo de la Práctica Docente.
- . Vincular saberes, conocimientos, procedimientos y actitudes de las áreas pedagógico-didáctica y disciplinares, desde una visión crítica que tienda a situarse en un modelo docente flexible a los cambios de la realidad socio-histórica y cultural dónde se desempeñe.
- . Seleccionar, secuenciar y organizar contenidos –cognitivos, procedimentales y actitudinales- para llevar a cabo un planteamiento metodológico integrado, culturalmente situado y pertinente con formas básicas del enseñar y del aprender.
- . Elaborar diseños de Planificaciones y/o Proyectos que guíen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en contextos micro, macro y meso políticos de educación.
- . Procurar espacios educativos de contención y asesoramiento e intercambios, mediados por el diálogo, la empatía y la FDC, para desencadenar procesos de metacognición permanentes sobre la Docencia en las Ciencias Jurídica, Política y Sociales.
- . Reflexionar sobre las fortalezas y debilidades propias, para un mejor desempeño de la Profesión docente en el ámbito de las Ciencias Jurídica, Política y Sociales.
- . Propiciar procesos de observación, registro y análisis didáctico; de interpretación-reflexión de la propia práctica, y de reconstrucción de la propia experiencia, en situaciones reales o simuladas en las microenseñanzas (o micro prácticas) y en las prácticas intensivas y de residencia.
- . Conocer la relevancia del trabajo en Pareja Pedagógica, como un modo de enseñar interdisciplinariamente.
- . Planear, analizar, y emplear materiales curriculares, estrategias, trayectos y dispositivos oportunos y pertinentes; proyectando –de igual modo- evaluaciones congruentes con los modelos o paradigmas que sustentan sus prácticas, para favorecer el aprendizaje significativo y autónomo de los destinatarios y del contenido en el área de las Ciencias Jurídicas, Políticas Sociales.
- . Comprender el sentido y alcance de la enseñanza y la evaluación desde una concepción significativa.
- . Capacitarse en la formación de ciudadanos desde las áreas pedagógico-didáctica, disciplinar y tecnológica, para contribuir al afianzamiento de una democracia legítima, pacífica y de calidad.
- . Valorar la relevancia de los Acuerdos Escolares de Convivencia y el diálogo, como métodos para la resolución pacífica de los conflictos.
- . Promover actividades de motivación, innovación y participación en contextos de educación formales, no formales e informales de nuestra ciudad y/o región, a los fines de propender hacia la articulación Teoría y Práctica y Práctica y Teoría, para fomentar la creatividad ante posibles imprevistos que puedan presentarse durante el ejercicio de la profesión.

- . Familiarizarse con estrategias de seguimiento y control en la elaboración de escritos académicos debidamente fundamentados, sobre lo pensado, lo actuado y observado, para distinguir las descripciones, reflexiones y justificaciones de las acciones realizadas durante el cursado de esta materia o presentarse en eventos académico en calidad de expositor o ponente.
- . Abordar la interrelación entre las Prácticas docentes, las actividades de investigación, de extensión y la participación en Prácticas socio comunitarias, para revitalizar la tensión teoría-práctica y práctica-teoría.
- . Relacionarse con la información inherente a las gestiones para la obtención, certificación y registro del título en la Universidad y en Instituciones del nivel Secundario.
- . Distinguir las particularidades socio-culturales de las Instituciones educativas para tomar decisiones en el momento de ejercer la Profesión de Profesor en Ciencias Jurídicas, Políticas Sociales.
- . Tomar conciencia de la responsabilidad de formar ciudadanos para una democracia crítica y participativa, con énfasis en diálogo, la corresponsabilidad solidaria y el trabajo interdisciplinario

Para los estudiantes del **Profesorado para la Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas (UBA)**, la cátedra de **Observación y Práctica Docente**, se plantea el objetivo general de “Formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas, y demás contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Abogacía”; junto a los siguientes objetivos particulares:

- *Observen y registren clases en el nivel secundario y superior.
- *Analicen las clases observadas desde los distintos aportes teóricos.
- *Establezcan relaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas.
- *Analicen y reflexionen las prácticas simuladas propias y las de los compañeros.

En el caso de la **Residencia Docente**, los propósitos se refieren a “Favorecer la comprensión de marcos teóricos que permitan la reflexión sobre las prácticas docentes”; y “generar un espacio de trabajo que favorezca la adquisición e integración de los saberes de los estudiantes en relación a las prácticas de la enseñanza”.

En consonancia, los objetivos son “Que los estudiantes sean capaces de:

- Reflexionar sobre la importancia de las prácticas docentes en el proceso de formación.

- Analizar prácticas docentes propias y de otros integrando los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria (personal y académica –esencialmente en el profesorado-
- Diseñar y desarrollar sus propias prácticas
- Valorar el espacio curricular como una instancia de formación personal, académica y profesional”

En el caso del **profesorado en Ciencias Jurídicas (UNC)**, en el espacio de **Práctica I**, se plantea como objetivo general “desarrollar habilidades para el conocimiento, la reflexión y el trabajo metodológico sobre las prácticas docentes en contextos institucionales no escolares vinculando la teoría del campo docente con el conocimiento de la propia biografía escolar y las prácticas educativas de manera que favorezcan el tránsito y desempeño inicial hacia distintos contextos educativos”

En cuanto a los objetivos particulares, se plantea:

- Reconstruir y contextualizar los orígenes socio-históricos de la práctica docente, las implicancias actuales de la formación inicial de profesores y las consideraciones teóricas de la formación del profesorado en prácticas docentes.
- Conocer el marco teórico que posibilite elaborar la propia biografía escolar y educativa así como el concepto de trayectoria y formación a los fines de elaborar la propia biografía y proyectar prácticas docentes fundadas.
- Incorporar y emplear categorías e instrumentos para el análisis etnográfico e institucional de espacios educativos no escolares mediante registros cualitativos de prácticas institucionales y docentes en contextos diversos.

En el mismo sentido, la **práctica docente II**, se propone como objetivo general “desarrollar habilidades para el conocimiento, la reflexión y el trabajo metodológico sobre las prácticas docentes en contextos institucionales de nivel medio y superior no universitario y universitario vinculando la teoría del campo docente con el conocimiento de las instituciones educativas, las experiencias docentes en contexto, las metodologías de observación, entrevista y análisis documental para promover la formación de un hacer docente fundado del futuro Profesor en Ciencias Jurídicas en el sistema educativo”.

Y como objetivos específicos:

- Introducir al docente en formación inicial en el cuerpo teórico metodológico del análisis institucional de la educación y sus organizaciones, identificando conceptos, teorías,

explicaciones, tensiones y contradicciones de fenómenos institucionales específicos del campo educativo o escolar.

- Conocer la fundamentación teórica y metodológica sobre el saber pedagógico expresado en relatos y narrativas de experiencias docentes significativas para profundizar el conocimiento sobre el trabajo docente y la enseñanza en contexto de instituciones del sistema educativo formal y proyectar prácticas docentes fundadas.
- Profundizar el diseño de instrumentos de investigación e indagación de la práctica docente en instituciones educativas desde un enfoque epistemológico cualitativo, etnográfico e institucional, promoviendo lecturas, relecturas e identificación de recurrencias, categorías de análisis propios y en integración con diferentes enfoques y marcos provistos en la bibliografía de referencia de la asignatura.

La **práctica docente III**, plantea como objetivo general “Desarrollar habilidades para el análisis didáctico de propuestas de enseñanza contextualizadas, a los fines de indagar en categorías y dimensiones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar propuestas de enseñanza propias fundamentadas pedagógica, didáctica y disciplinariamente”

Mientras que, como objetivos particulares, se plantea:

- Analizar críticamente diversas propuestas de enseñanza tomando como referencia los marcos teóricos presentados.
- Dar cuenta de los modos en que una propuesta de enseñanza condensa elementos del contexto en que ella se inscribe.
- Reflexionar acerca de las implicancias que cada decisión tiene en la elaboración de una propuesta de enseñanza.
- Desarrollar habilidades para el trabajo con diferentes herramientas metodológicas (observación, la entrevista, el análisis documental y el metanálisis).

El último de los espacios destinados a la práctica de la carrera del profesorado de Ciencias Jurídicas, la **práctica docente IV**, no especifica nada al respecto en su programa; lo que puede interpretarse como una adhesión a los establecidos en el espacio anterior.

En términos generales, los objetivos son concordantes en los siete programas analizados: se pretende formar a profesionales que no sólo sean capaces de cumplir con los requisitos técnicos de la enseñanza (planificar, aplicar herramientas de diferente naturaleza, capacitarse) a modo de lograr la integración de lo ya trabajado en otros espacios curriculares, sino que desarrollen una reflexión constante de su

propio desempeño, que sean críticos y puedan integrar las diferentes dimensiones de su práctica para mejorar su trabajo; apelando siempre a potenciar las posibilidades de aprendizaje en sus estudiantes.

Hasta aquí, puede notarse una clara correspondencia entre la fundamentación y los objetivos de los programas; cuyas particularidades relacionadas a las implicancias de la titulación, se corresponden coherentemente a los aspectos identificados en los apartados anteriores.

C. En cuanto a los **contenidos** propuestos por cada espacio curricular, la **Práctica Docente del profesorado en la UNRC**, se organizan en torno a cinco ejes que incluyen:

EJE 1. PRESUPUESTOS INICIALES de la práctica DOCENTE:

Los sujetos y la práctica docente: Presentación de la Materia. Fundamentos.

Evaluación Diagnóstica: Saberes, conocimientos, procedimientos y Actitudes previas. Reflexión y Devolución de la Evaluación Diagnóstica.

Contrato Didáctico. Funciones de los Practicantes, Docentes de la cátedra y Docentes COFORMADORES. Presentación y Lectura del Reglamento vigente para las Prácticas Profesionales Docentes en la Facultad de ciencias Humanas. U.N.R.C. Resolución del CD N° 354/2016 y ANEXO. Solicitud de declaración jurada de cada uno de los Sres. Practicantes, sobre su condición para el cursado de la materia.

El perfil del egresado del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Historia y Sentido de la Práctica de la Enseñanza Una Perspectiva Narrativa, crítica y multirreferencial. El Discurso de la Profesionalización en la Docencia. La formación en las prácticas profesionales en debate. Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. El paradigma proceso-producto y el paradigma interpretativo. La reflexión como base de la formación. Articulación dialéctica: teoría y práctica. Caracterización del alumno. Las Políticas Sociales. Revisiones del pensamiento: desafíos para la equidad e inclusión. Normativa Vigente Nación y Provincia de Córdoba sobre Educación.

. La Práctica como Eje Vertebrador de la Formación Docente: La “práctica” con reflexividad, como objeto intelectual y estratégico en la formación docente continua. La noción de Práctica Docente como eje de la enseñanza. Las Prácticas como Procesos Sociales. La Formación Docente. La Profesionalización y la Innovación en la Práctica Docente. La Planificación.

El Alumno Practicante, los profesores acompañantes y el Docente COFORMADOR: Fortalezas, debilidades y expectativas frente a la práctica. El Trabajo en Colaboración.

Las Prácticas en la Enseñanza simuladas y reales en las Instituciones Educativas: El Contexto institucional formal y las prácticas innovadoras en contextos no formales presenciales y virtuales. Los

directivos, los padres y los docentes. Los alumnos: las culturas juveniles, el aprendizaje y finalidades educativas de los distintos niveles, la diversidad, la inclusión y exclusión. Diferencia entre Trayectos y Dispositivos. La observación y registros: Conceptos, estrategias y modalidades de registro. El cuaderno de campo. Las MICROCLASES: PRÁCTICAS SIMULADAS DE ENSEÑANZA. La narración. La descripción densa. La implicancia del observador. El docente formador: su observación y devolución: contención, asesoramiento y supervisión. El informe de las experiencias: entre lo pensado y actuado, distancias, encuentros, re-significaciones en la articulación.

EJE 2. LAS PRÁCTICAS DEL ENSEÑAR: atención a los momentos: Pre-activo, inter-activo y post-activo

1. La Previsión, intervención didáctica/mediación y evaluación con reflexibilidad.

. Etapa Preactiva: previsión-preparación de clases

. Normativas de los Ministerios de la Provincia de Córdoba y de la Nación. Currículo oficial.

. Análisis del Área de Cs Sociales. Formación para vida y el trabajo. Ciudadanía y participación.

. Proyecto Educativo Institucional. La cultura institucional frente a la docencia

. Elaboración de la Programaciones: Planes y Proyectos. La previsión de cada clase, de la clase pensada a la planificada y ejecutada, La reconsideración de lo pensado y actuado desde fundamentos y planteamientos metodológicos. La selección de contenidos y formas de enseñanza. Las actividades o tareas académicas. Las consignas. Los materiales curriculares. La evaluación. Diseño y Análisis de los instrumentos.

. La organización y disposición para la observación de clases.

. La intervención/mediación pedagógico-didáctica

. Etapa: Interactiva: Intervención pedagógico-didáctica. Desarrollo de la propuesta de enseñanza. La puesta en práctica de la clase escolar: planteamiento de las estrategias y metodologías de enseñanza. Los conocimientos previos, la mediación pedagógico-didáctica, las tareas académicas y la evaluación. Las tareas técnico-administrativas de una institución en el marco de la práctica.

* Relación entre proceso de Enseñanza y proceso de Aprendizaje. La Evaluación Significativa de la Enseñanza y de los Aprendizajes La coparticipación constructiva

Etapa Post-activa: revisión-valoración-re-construcción. Ciclo Reflexivo y análisis didáctico. Descripción-explicación. Interpretación-comprensión y justificación. Meta-análisis didáctico y actitudinal. Acompañamiento, asesoramiento y supervisión.

La Pareja Pedagógica y el trabajo colaborativo. Los Retos Actuales a la Práctica Docente La relación pedagógica, sus componentes y su complejidad interrelacional e incidencia y trama vincular-pedagógico-didáctica. Contextos educativos diversos: formales, informales y no formales. Las TIC

en las modalidades de enseñanza: presencial, semi-presencial a distancia y virtual. Las redes y la conformación de comunidades de prácticas. Niveles de uso de las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (TIC, TAP, TEP).

EJE 3. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES:

El imprevisto en la clase: Los aprendices y los practicantes. La Creatividad y la Innovación. Nociones sobre el constructo y posibles usos para la formación ciudadana en el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Una visión interdisciplinaria de la Educación y las áreas pedagógico-didáctica-disciplinar: trabajando la Innovación y la Creatividad para la formación ciudadana desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.

EJE 4. ESPACIOS DE INTERCAMBIOS FORMATIVOS, COLABORATIVOS Y DE REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DEL ÁREA DE FORMACIÓN, con énfasis en la Resolución Pacífica de conflictos y el Lenguaje como racionalidad COMUNICATIVA.

LOS AEC y la enseñanza con énfasis en la comprensión y la colaboración. Los AEC. Los espacios educativos de intercambios Formativos, Colaborativos y de Reflexión.

El lenguaje. Uso racional comunicativo. La Comprensión. Definición, Sentido y Alcances. La Colaboración. Algunas de sus implicancias en la Práctica Docente. La docencia y sus compromisos éticos y políticos. El lugar y valor de la educación en la sociedad. La toma de conciencia del estado actual: realidades, políticas, utopías y desafíos. El docente: sus dilemas y tensiones mirados desde el compromiso social y colectivo. La toma de conciencia en torno a la necesidad de una participación de los docentes de manera reflexiva y crítica para una transformación social y cultural.

La ética como marco referencial de las acciones formativas de la cátedra. La práctica de la enseñanza, la apertura de pensamiento e investigativa. La reflexión sobre la reflexión crítica: alcance y valoración: Reflexividad. El estado de la enseñanza, valoración de alternativas emergentes. La potencia formativa del acompañamiento, las indicaciones y señalamiento del otro: Docentes Mentores, Compañeros Practicantes y Docente Coformador. El beneficio del asesoramiento en las devoluciones y la disposición hacia la reconstrucción de la clase dada.

EJE 5. LA TRAMITACIÓN DEL EGRESADO, LAS BIOGRAFÍAS Y LAS AUTOBIOGRAFÍAS y La presentación de los Informes finales

.Las biografías y las autobiografías en el proceso de formación docente. Reconocer la historia de vida. Restituir la experiencia. La escritura como estrategia.

Gestiones para la obtención, certificación y registro del título en la Facultad y en la Universidad.

Elaboración del CV y la solicitud de empleo

Los informes Escritos como Trabajo Final. De la escritura narrativa a la descripción e interpretación.

Las competencias comunicativas.

. La elaboración de informes: pautas formales y pedagógico-didácticas. La crítica y autocrítica. . La reconstrucción de la práctica.

La elaboración de un proyecto: Nociones Básicas. La elaboración del Currículo Vitae. Gestiones para la obtención, certificación y registro del título en la Universidad y en Instituciones del nivel Secundario.

En el caso de los espacios del **profesorado en la UBA**, **Observación y práctica docente**, plantea como contenidos:

UNIDAD 1: LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS

La formación docente entendida como trayecto. Modelos de formación docente. Los procesos de reflexión y de metacognición. El conocimiento en acción. La reflexión antes, durante y después de la acción. De la intuición al conocimiento pedagógico. El docente como planificador y enseñante.

UNIDAD 2: ¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR?

La enseñanza poderosa. Enseñar para la comprensión. Las estrategias de enseñanza. La elección entre qué y cómo enseñar. Dispositivos de inicio de clases. La exposición significativa. El uso de preguntas. El análisis de casos. El aprendizaje cooperativo. El diseño de consignas. La selección de recursos. Aprendizaje por proyectos.

Innovaciones en la enseñanza.

UNIDAD 3: LA OBSERVACIÓN DE CLASE

La observación. Tipo de observaciones. Instrumentos de recogida de información. Registro de observaciones. Las notas en el trabajo de campo. Los focos de la observación. Análisis de lo observado.

Por su parte, la **Residencia Docente del mismo plan de estudio (UBA)**, presenta como contenidos:

UNIDAD 1: LA RESIDENCIA: ESPACIO DE INTEGRACIÓN, REFLEXIÓN Y FORMACIÓN

La formación docente: dimensiones políticas y técnicas. La relación teoría – práctica. Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Dispositivos de formación en la práctica. La Residencia Docente. Problemáticas en la enseñanza en la escuela secundaria y en el nivel superior desde el punto de vista organizacional y del aula.

UNIDAD 2: COMPONENTES DIDÁCTICOS QUE APORTAN AL ANÁLISIS, REFLEXIÓN Y PUESTA EN JUEGO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Revisión de las categorías teóricas trabajadas en espacios curriculares anteriores. Fases de la Enseñanza. Programación. Propósitos. Objetivos. Contenidos. Estrategias de enseñanza: técnicas y recursos. Evaluación. Encuadre en su relación con las ciencias jurídicas (especial atención a la formación ciudadana).

En la **práctica I del Profesorado de la UNC**, los contenidos que establece el programa, son:

UNIDAD I: PRÁCTICAS DOCENTES COMO PRÁCTICAS SITUADAS; CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA Y PERSPECTIVA ACTUAL

Eje: Contextualización histórica

Conformación histórica de la docencia en el nivel secundario. Cuatro posiciones docentes en la historia de la escuela secundaria en la Argentina. Circuitos de formación inicial de docentes: escuelas normales, institutos superiores/universidades.

Eje: Formación en prácticas: perspectiva actual

- La formación inicial de profesores de educación secundaria: demandas, mejoras y límites.
- Consideraciones teóricas acerca de la formación en las prácticas docentes y criterios pedagógicos para la formación en el campo de la práctica.
- Marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes.

UNIDAD II: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJES COMO NARRATIVAS Y MEMORÍAS

Eje 1: Autobiografía escolar

-Los modelos de enseñanza - aprendizaje y los modelos docentes incorporados durante el recorrido escolar. El sentido de la experiencia escolar en la práctica docente. Deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias educativas personales, escolares y universitarias. Fases de la formación: la biografía escolar, la formación de grado, educación no formal, el desarrollo profesional.

Eje 2: Trayectorias y formación

-Trayectorias y formación en el contexto educativo. Manera de pensar las trayectorias. La organización educativa como contexto de acción de las trayectorias formativas. Rasgos de la formación en las trayectorias. La trayectoria como espacio de trabajo.

UNIDAD III: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS NO ESCOLARES: ABORDAJE

METODOLÓGICO Y ANÁLISIS INSTITUCIONAL

Eje: Espacios educativos no escolares

-Espacios educativos no escolares. Instituciones y organizaciones de la sociedad con propuestas educativas para jóvenes y adultos más allá de la escuela; Centros de formación profesional, Asociaciones gremiales, Centros municipales de capacitación laboral, Centro municipales de capacitación en tránsito y transporte, Escuelas de oficios, Policía de la provincia, Poder judicial, Universidades, Fundaciones, Cámaras empresarias, Organizaciones y espacios institucionales que trabajan con jóvenes y adultos.

Eje: Abordaje metodológico y análisis institucional

-Metodología de la investigación científica. Metodología de la investigación cualitativa. Aportes de la investigación etnográfica: Entrevista, observación, documentación pedagógica, registros (escritos, fotográfico, multimedial). Focos de observación. Análisis del trabajo de campo y producción de trabajo final.

-Categorías para el análisis institucional y organizacional (histórico, social, institucional, sectorial): institución, institucionalización, instituido, instituyente, historia institucional, la temporalidad, la atribución de significados, lo institucional y sus registros, lo simbólico, el análisis institucional.

Para la **práctica docente II**, los contenidos definidos son:

Unidad 1: APROXIMACIONES AL CONOCIMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Definiciones: la institución y lo institucional. El objeto de análisis y su enfoque. Aproximaciones a la institución educativa. Componentes básicos de las instituciones educativas. Identidad institucional. Proyecto educativo institucional: diagnóstico, sujetos, condiciones estructurales de la escuela secundaria. Estudio de caso de análisis institucional.

Mapeo local de instituciones educativas según diferentes ámbitos, ciclos y modalidades del sistema educativo.

Unidad 2: PRÁCTICAS DOCENTES Y COTIDIANEIDAD: NARRATIVAS, CONTEXTO INSTITUCIONAL Y CATEGORÍAS.

El saber de la experiencia docente; experiencias pedagógicas y narración desde la investigación educativa; la propia biografía escolar, la formación docente, relatos, reconstrucción de la experiencia educativa, imágenes sobre la experiencia, trayectorias de desarrollo profesional sobre su oficio, socialización laboral como espacio de formación.

La experiencia escolar cotidiana. Dimensiones de la experiencia escolar. La definición escolar del trabajo docente. La presentación del conocimiento escolar. La definición escolar del aprendizaje. La transmisión de concepciones del mundo.

La transformación de la experiencia escolar.

Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: patrón organizacional de la escuela secundaria argentina, dificultad de los cambios, pedagógicos, de formación docente, de administración educativa.

Unidad 3: PRÁCTICAS DOCENTES EN ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES: ABORDAJE METODOLÓGICO Y ANÁLISIS EDUCATIVO

La investigación documental: caracterización, definición, clasificación, ventajas, inconvenientes. La observación en las ciencias sociales. La observación en el campo de lo institucional.

El trabajo etnográfico: polémicas epistemológicas, el trabajo de campo, el proceso de análisis, el trabajo conceptual.

Observación de instituciones educativas (grilla de observación), preguntas para entrevista, análisis documental, registro y análisis de resultados con identificación de recurrencias y categorías emergentes explicativas

Para la **práctica docente III**, los contenidos definidos son:

UNIDAD INTRODUCTORIA: LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

Prácticas docentes/prácticas de la enseñanza. La práctica docente como práctica social, histórica y cultural. Dimensiones de la práctica. Trayectorias, biografías y narración. Configuración actual del sistema educativo argentino. Niveles de concreción del curriculum.

UNIDAD I: LA ESCUELA SECUNDARIA EN ARGENTINA: ENCUADRE NORMATIVO Y CURRICULAR.

Presentación general educación secundaria. Estructura y organización. Prioridades Pedagógicas. Capacidades fundamentales. Diseños curriculares. Especificidad de los diversos espacios curriculares alcanzados por el título de Prof. En Cs. Jurídicas.

UNIDAD II: EL AULA COMO ESPACIO DE CONCRECIÓN DE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA.

De lo institucional a lo aúlico. El aula como construcción social. El aula como espacio heterogéneo y de puesta en escena de prácticas de enseñanza: ¿ocupar o habitar el aula?, interacciones, relaciones aula y clase. Herramientas metodológicas: entrevista, registro de observación y análisis documental.

UNIDAD III: LA CLASE COMO UNIDAD DE ANÁLISIS.

Acercamiento a las disciplinas: la importancia de las perspectivas y enfoques

La problemática de los contenidos: objeto de conocimiento - objeto de enseñanza. Construcción metodológica. Fundamentación.

El análisis didáctico de propuestas de enseñanza

La clase como objeto de análisis. Categorías: ritmos, tiempos, segmentos, estilo, incidente crítico. Configuraciones didácticas. Alternativas metodológicas en la enseñanza. Análisis didáctico de la clase. El metanálisis como herramienta para la revisión de las prácticas docentes.

Y, en cuanto a la **práctica docente IV**, los contenidos son:

UNIDAD I: LAS DISCIPLINAS Y SU ENCUADRE CURRICULAR

Presentación general educación secundaria. Estructura y organización.

Prioridades Pedagógicas. Capacidades fundamentales.

Diseños curriculares. Especificidad de los diversos espacios curriculares alcanzados por el título de Prof. En Cs. Jurídicas

UNIDAD II: LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA.

La problemática de los contenidos: objeto de conocimiento - objeto de enseñanza. Construcción metodológica. Fundamentación.

Planificación docente (Secuencias didácticas - Evidencias de aprendizaje - Alternativas metodológicas: selección, organización y secuenciación de contenidos. Actividades de aprendizaje. Recursos.

Estrategias de evaluación: a) Análisis de planificación anual del espacio curricular.
b) Elaboración de propuesta de enseñanza

UNIDAD III: REFLEXIÓN EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA DOCENTE.

Análisis didáctico de la propia planificación. Meta-análisis del trayecto de prácticas docentes del Profesorado.

Tal como identificamos en la fundamentación y en los objetivos, los contenidos también presentan, por un lado, una intención coincidente, pero por otro, una orientación hacia los perfiles de cada oferta, que se traducen en una mayor especificación de algunos aspectos. En particular, lo planteado para los Profesores en ciencias Jurídicas (UNC y UBA), presenta especificaciones en cuanto a estrategias de enseñanza y aprendizaje de las ciencias jurídicas que, si bien puede ser trabajadas en la propuesta de la práctica docente del profesor en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, no presenta la profundidad y experimentación de los estudiantes, como en las otras dos propuestas.

D) Respecto a la **metodología** empleada en cada espacio analizado, la **Práctica Docente Aula-Institución (UNRC)** prevé “realizar una cimentación metodológica constructiva y dialogal. Para esta empresa utilizaremos estrategias participativas que propicien un aprendizaje significativo, reflexivo, colaborativo, cooperativo y auténtico.

También, organizaremos una configuración didáctica, que posibilite el empleo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje comprensivas. Incluyendo, asimismo, instancias de estudio colaborativo

y espacios de reflexión en torno a: los modelos de fundamentación, los saberes previos a la distancia -entre lo pensado y lo actuado- y los conocimientos, a los fines de posibilitar la construcción práctica.

De igual modo, se pondrá especial énfasis en la articulación Teoría y Práctica y Práctica y teoría; en los intercambios orales y en los trabajos prácticos: orales y/o escritos. Priorizando la multirreferencialidad de las áreas pedagógico-didácticas y disciplinares incluidas en la fundamentación del presente Programa.

También, se intentará articular acciones con encuentros entre ingresantes, practicantes y graduados con la intención de hacer realidad la Formación Docente desde el eje organizador y transversal de la Práctica Profesional Docente.”

Posteriormente, el mismo documento pasa a especificar los espacios curriculares con los que trabajan en diferentes proyectos, incluyendo proyectos de intervención socio comunitaria; y los dispositivos utilizados para cumplir con los objetivos establecidos:

Grupo de estudio y discusión sobre la previsión/planificación de las clases, situaciones de microenseñanza, prácticas intensivas o de residencia, Observación, registro y análisis didáctico de las clases, Lectura y comentario de las normativas vigentes en el nivel nacional, provincial y de la U.N.R.C, Análisis de: diseños, trayectos, instrumentos de recolección de datos y reflexión fundada sobre los resultados en relación con la Formación Docente, la Práctica Pedagógica y la Práctica Profesional, Estudio y producción de: materiales curriculares tradicionales, de base informática y comunicacional, Práctica de Residencia en cursos de la Universidad y Establecimientos de nivel secundario, Elaboración de documentos e informes: parciales y final de la experiencia.

Respecto a la **UBA, la cátedra de Observación y Práctica docente**, especifica como modalidad pedagógica “La organización académica está diseñada sobre la base de clases teóricas articuladas con clases de trabajos prácticos.

Las clases teórico – prácticas, son de carácter obligatorio y su carga horaria es de 3 hs semanales.

Con respecto a la organización del programa, los contenidos se desarrollarán de modo espiralado, estableciendo relaciones entre cada uno de ellos y retomándolos a lo largo de todo el programa estimulando un enfoque integrador que contribuya a la comprensión profunda de los temas abordados. Cada unidad volverá sobre la anterior para seguir avanzando o analizando la clase desde diversos enfoques.

Se utilizarán varios dispositivos de formación que permitirán la reflexión sobre las observaciones de clases y las prácticas pedagógicas. Los estudiantes desarrollarán prácticas simuladas como dispositivo principal de trabajo.

La bibliografía obligatoria abarca los temas de las diferentes unidades del programa y la bibliografía optativa permitirá la profundización de los mismos.

Se realizará un trabajo colaborativo en el que los estudiantes, organizados en parejas, darán cuenta de algún texto referido a temas emergentes del ejercicio de la docencia.”

En el caso de **Residencia Docente**, su programa señala “los dispositivos serán organizados a partir de los espacios teóricos a cargo del profesor titular que se realizarán con un cronograma específico para todo el grupo clase ó para pequeños grupos, inclusive para tutorías individuales.

Asimismo, se organizarán los espacios prácticos a cargo de los docentes de la cátedra en los días y horarios fijados según las necesidades de los estudiantes para dar cumplimiento a las distintas propuestas.

Los estudiantes deben cumplimentar 12 horas cátedra en espacios institucionales y aúlicos en la escuela secundaria y en el nivel superior. El tiempo será distribuido entre observaciones de clase, entrevistas a docentes y prácticas frente a curso. La distribución entre el nivel medio y superior se realizará atendiendo a las posibilidades de espacios en las instituciones receptoras para ambos niveles. La condición mínima es cumplimentar 240 minutos de práctica en el nivel medio”.

Respecto a la formación de la **UNC, la práctica docente I y II**, establecen como metodología “el formato de clases presenciales teórico prácticas para el desarrollo de las tres unidades del programa. En las clases teórico – prácticas se trabajará de modo grupal apuntando a la construcción colectiva de conocimientos. La grupalidad contribuye a desarrollar de manera colectiva la capacidad para transferir conocimientos y habilidades de una situación a otra y desnaturalizar situaciones conocidas, para reflexionar acerca de ellas y, de este modo, producir miradas y lecturas enriquecidas por el grupo de aprendizaje”.

A lo que agrega: “Asimismo se trabajará sobre los contenidos, problemas y desafíos de la práctica con la intención de comprenderlos, buscando permanentemente aproximarnos a la articulación entre la teoría y la práctica. El objetivo central es la producción tanto individual como colectiva de conocimientos sobre la práctica a partir de la reflexión de los sujetos sobre el trabajo docente en instituciones en un contexto histórico social e institucional. En este sentido, los trabajos prácticos de la materia se proponen como dispositivos para la vinculación y la transferencia metodológica de la teoría de la acción docente a la práctica en situaciones concretas, en este caso, en contextos educativos no escolares; mediante el análisis de casos y situaciones educativas y docentes y la identificación de la propia biografía escolar

En términos de trabajos prácticos el cursado se complementa con la identificación, elección e inserción en una institución de educación no formal a los fines de realizar una práctica de observación y entrevista. A partir de la segunda y principalmente la tercera unidad se trabaja con tutorías de orientación para brindarle al alumno un acompañamiento adecuado durante su trabajo en terreno. En aquellos casos donde, por distintos motivos, exista una dificultad para realizar este tercer trabajo práctico, el alumno contará con una consigna alternativa para la realización del mismo.”

En el caso de los espacios curriculares de **práctica docente III y IV**, caracterizan a “La asignatura es de carácter predominantemente práctico, lo cual implica que el estudiante deberá realizar actividades de aprendizaje áulicas (50hs) y extra áulicas (70hs) que serán de carácter obligatorio a los fines de regularizar la asignatura y que, por tanto, requerirán de una dedicación intensiva en términos de compromiso y tiempo destinado a tales fines”. En virtud de ello, describen la propuesta en términos generales.

“Actividades áulicas: incluyen la asistencia a los encuentros teórico-prácticos de los días miércoles (16 a 20 hs) como así también la asistencia a *espacios de tutoría* (previamente acordados).

Actividades extra áulicas: incluyen actividades domiciliarias y actividades en contexto de observación, ambas en modalidades tanto individual como grupal.

Actividades en contexto de observación: Con respecto a las actividades en contexto, el estudiante deberá realizar visitas a la institución educativa asignada, que le permitan cumplir con un mínimo de 380 minutos de observación de clases (12 módulos de 40 minutos). En cada visita deberá realizar un registro individual (según orientaciones prescriptas por las docentes) y cada registro será archivado para ser entregado en cualquier momento requerido por las docentes. *Modalidad: individual* “

La metodología empleada en estos espacios, también coinciden, no sólo en la intención de articular la teoría con la práctica, para lograr una práctica fundamentada; sino en las instancias de trabajo individual y grupal que proponen. Elementalmente, coinciden en otorgar el espacio de ejercicio simulado y real de la práctica de enseñanza.

Las diferencias se presentan en torno a los requisitos de horas de práctica, ya que mientras en la UNRC no se especifican, la UBA establece un mínimo a cumplir de 12 horas cátedras (de las cuales mínimamente 240 minutos son en el nivel medio); y la UNC establece el cumplimiento de 50 horas de actividades de aprendizaje áulica y 70 horas en actividades extra áulicas, y 380 minutos de observación de clase.

- E. Respecto a la **evaluación**, la cátedra de **Práctica Docente de la UNRC** se exige, “por las características de la asignatura (...) atender a los distintos tipos de evaluaciones: diagnóstica, formativa –durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje- y sumativa o de resultados al finalizar cada etapa. Todas orientadas hacia el marco de la ética profesional docente y disciplinar.

Respecto a la evaluación de los estudiantes, establece que “consistirá en:

El análisis de los registros de las observaciones: de las instituciones y de/las clases de practicantes que realizan la residencia, y del cuaderno de campo,

El seguimiento individual de planes y/o proyectos y su puesta en marcha en las actividades de microenseñanza y de residencia.

La acreditación será a partir de la elaboración de un informe final escrito, sobre la totalidad de las tareas desarrolladas y su correspondiente fundamentación con argumentaciones, descripciones, opiniones, re-construcciones y justificaciones.

Dicho informe contendrá, también, un análisis crítico a modo de autoevaluación sobre la práctica realizada desde el hacer, el pensar, el sentir y el estar y deberán presentarse en 1 (una) copia escrita, 10 (diez) días hábiles antes del turno escogido por el practicante para su examen final.

Para finalizar, se llevará a cabo un coloquio atendiendo al calendario académico fijado por la Facultad de Ciencias Humanas -examen final- en el que se analizará y evaluará la totalidad del proceso desarrollado durante el año.

Dada la importancia que reviste la nota en la carrera docente, ésta surgirá de las calificaciones puestas por: Los docentes formadores y COFORMADORES (Resolución 354/016 y ANEXO), las observaciones adecuadas realizadas por los compañeros practicante, sin descuidar la opinión – reflexiva y fundada- de los practicantes sobre sus intervenciones (metacognición).”

Para el **Profesorado de la UBA**, en la cátedra de **Observación y Práctica Docente**, los estudiantes deberán cumplir con el 75% de asistencia a las clases presenciales; además de realizar y aprobar 2 observaciones, 1 en nivel secundario y 1 en el nivel superior, dar una clase dentro de su comisión y realizar los trabajos prácticos que se indiquen al comienzo del curso.

Para el examen final los estudiantes presentarán un portafolios de proceso sobre las observaciones y la práctica simulada de clase. Se entregarán las consignas de trabajo y la rúbrica de evaluación.

Y en el caso del espacio de **Residencia Docente**, se les exige “asistencia al 75% de los espacios establecidos en el cuatrimestre, aprobación de los trabajos prácticos que se establezcan, diseño y desarrollo de la/s práctica/s establecida/s y elaboración de un portafolios reflexivo.

Presentación a un coloquio integrador final en fecha establecida para el turno de examen correspondiente.

Por su parte, para las cátedras de **Práctica I y II en el Profesorado de Ciencias Jurídicas (UNC)**, “la evaluación se considerará como un proceso integral, continuo, progresivo donde se valorará la situación pedagógica total y se considerarán todas y cada una de las tareas a realizar.

Trabajos prácticos: se prevé la realización de un trabajo práctico por unidad didáctica, su entrega es de carácter opcional para el estudiante.

Asistencia, evaluaciones parciales y finales: de acuerdo con lo dispuesto por el Régimen de Enseñanza en la Facultad de Derecho”.

En la **práctica docente III y IV**, establecen Instancias evaluativas, que se detallan coincidente y claramente en sus programas:

- a) “Primer parcial: consiste en una evaluación escrita relativa al análisis de documentos trabajados en clases. Modalidad: individual
- b) Segundo parcial: consiste en el análisis didáctico de la propuesta de enseñanza observada en la institución. Modalidad: par pedagógico
- c) Examen final parte práctica: se tratará de una instancia oral a modo de coloquio integrador tomando como base la experiencia desarrollada en el contexto de observación. Modalidad: individual y grupal.
- d) Examen final parte teórica: se trata de una instancia escrita acerca de los contenidos teóricos acordados en la asignatura. Modalidad: individual”.

Como es de esperar, los requisitos generales de aprobación dependen de las definiciones que establecen las resoluciones de cada Facultad, por lo que coinciden dentro de cada plan de estudio entre los diferentes espacios. Pero también existe cierta correspondencia entre las diferentes casas de altos estudios, debido al acuerdo que existe en materia de políticas públicas. Todo lo anterior, en

concordancia con lo establecido en los elementos anteriormente analizados, los programas comparten una perspectiva epistemológica que también coincide.

Conclusiones parciales:

Tal como se puede identificar en la fundamentación y en los objetivos que se plantean en los programas analizados, se comparte una preocupación por brindar el espacio de ejercicio-aunque sea simulado- de la enseñanza, para que los estudiantes logren acercarse lo más posible a lo que será su futuro ejercicio profesional. Y no de una manera mecánica o meramente técnica, sino concibiendo a la práctica en los términos que Perrenou (2007) refiere a la práctica reflexiva.

Esto guarda total coherencia con lo trabajo en los aspectos propios de los apartados de las demás materias analizadas, pues se parte de concebir a la tarea docente como un entramado complejo de factores que influyen tanto en las posibilidades de enseñar como en las de aprender, por lo que el aula es un espacio de confluencia de numerosos actores y factores que la vuelven una situación única y particular en cada caso.

De esta manera, se vuelve esencial preparar a los futuros docentes para que sean capaces de trabajar con el imprevisto, dando respuesta a las situaciones que se presenten a partir de las herramientas teóricas y prácticas adquiridas en su formación; convirtiéndose la práctica, ese primer ensayo de integración real entre la teoría pedagógico didáctica y la práctica docente en sí misma; tal como lo resume el programa de la práctica docente Aula Institución, al pretender integrar “*el saber, el estar, el sentir, el pensar y el hacer del docente en situaciones de enseñanza y de aprendizaje, simuladas o reales*”.

Todo esto, sin perder de vista la especificidad disciplinar de los planes de estudio, por lo que se destaca la didáctica del derecho como elemental

En consonancia, las estrategias de enseñanza y de aprendizaje presentan similitudes, destacándose la **observación** (como proceso que permite el desarrollo de capacidades de identificación de elementos puntuales en el accionar ajeno, para la devolución a los fines de crecimiento de todos, como parte de un aprendizaje colaborativo) y las **micro prácticas** o prácticas simuladas (como proceso que exige la vivencia del rol, dividido en los tres planes de estudio dividen en las etapas de Jackson, destacando la importancia de la reflexión para la retroalimentación; en colaboración con lo anteriormente señalado respecto a la observación.

A pesar de las diferencias en la distribución que presentan en cuando a su presencia en el plan de estudio, presentan la función esencial de integrar las teorías pedagógico didácticas previas, con un claro correlato con ellas, incluso un trabajo conjunto, a modo de integración teoría-práctica, con perspectiva hacia el futuro profesional de sus estudiantes.

Por lo tanto, en respuesta a nuestro cuestionamiento sobre el impacto de la distribución o planeamiento diferente en torno a este espacio, guardan una relación directa frente a las posibilidades de profundizar contenidos y transitar diferentes instancias de aprendizaje; más allá de la especificidad de las propuestas de la UNC y la UBA.

La palabra de los protagonistas: estudiantes y docentes

Como fue especificado en la metodología y en diferentes puntos del presente trabajo, además del estudio documental, llevamos adelante entrevistas, a los fines de poder contar con la perspectiva de quienes son o fueron protagonistas de los aspectos aquí analizados.

Esta herramienta fue utilizada con dos objetivos y, por lo tanto, a dos poblaciones diferentes:

Por un lado, se intentó conocer, desde la vivencia, el proceso de creación de las tres carreras analizadas, por lo que se contactó a quienes, en ese momento, fueron parte de las comisiones que tuvieron a su cargo ese trabajo.

Por otro lado, se incorporó el testimonio de quienes tienen a su cargo las materias identificadas como comunes y troncales de la formación docente (didácticas y práctica), y de estudiantes avanzados o graduados de las ofertas educativas analizadas, con la intención de que ayudaran a identificar el grado de correspondencia entre lo presentado en el currículum (plan de estudio y programas) con lo vivenciado en sus respectivos roles.

A tal fin, pudimos establecer contacto con docentes de las tres universidades (para todas las intenciones planteadas) y con graduados de la Universidad Nacional de Río Cuarto y estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba. Se encuentran disponible en:

<https://drive.google.com/drive/folders/11AHE03ZljyxjfxPeeaXOVlHylbazKdEf?usp=sharing>

En lo que respecta a la indagación sobre el proceso de creación y reforma-si existieron- de cada una de las ofertas educativas planteadas, no se contó con pautas específicas; sino que a partir de dicha

intención, las entrevistas se fueron desarrollando en función a lo que cada entrevistado iba manifestando.

El caso del profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, es el más antiguo de las tres ofertas, por lo que tanto las autoridades académicas como quienes participaron de la comisión de creación, ya se encuentran desvinculados de la institución (por jubilación en su gran mayoría). Sumado a eso, no existe documentación pormenorizada de ese proceso, por los mismos sistemas administrativos existentes en aquel momento y los cambios acaecidos desde aquellos años hasta la actualidad.

La persona que accedió a la entrevista fue docente del área pedagógica, con experiencia en la formación docente en el nivel superior. Al comienzo de su relato, nos explica que el profesorado existía antes de ser parte de la universidad, y que, de ese tiempo, no conoce detalles ni cómo surgió; ya que ella fue parte del momento de incorporación de la carrera como parte de la UNRC.

Como enunciamos ya en oportunidad del proceso de surgimiento de la carrera, el interés porque esto sea posible, se basaba en la ampliación de la salida laboral de sus egresados, ya que previamente sólo los habilitaba a su desempeño profesional en el nivel secundario, lo que se amplía al nivel superior universitario y no universitario, al ser transformado en un profesorado universitario.

Este traslado de un instituto superior a la universidad, según nos cuenta la entrevistada, presentó importantes resistencias de los mismos docentes de la carrera: por un lado, porque significaba una disminución monetaria de sus salarios (la hora cátedra de la universidad tenía un valor inferior que en el nivel superior no universitario) y, por otro, porque generaba un proceso de concurso docente, para el cual no estaban preparados con la formación y los antecedentes necesarios.

Una particularidad de este profesorado, frente a los demás que se encuentran dentro de la Facultad de Ciencias Humanas, es que cuenta con un área pedagógica con docentes propios, y no dependientes del Departamento de Ciencias de la Educación. Este fue un aspecto que siempre se defendió, nos relata, en pos del “mantenimiento de lo disciplinario y la mirada del perfil de la carrera”, ya que se trata de la disciplina “de naturaleza estrictamente positivista, que es necesario llevarla hacia las ciencias sociales, hacia la enseñanza comprensiva”. Así, el esfuerzo pedagógico se enfocó en la “Enseñanza y el aprendizaje del propio campo disciplinar (...) a través de los ejemplos y los prácticos”, para diferenciar a la enseñanza del Derecho de otras Ciencias Sociales.

La entrevistada, también nos relata sobre el proceso de reforma que terminó delimitando la última versión del plan (1998 y modif.), surgió como resultado de un complejo proceso que textualmente enuncia como la influencia de “disposiciones de la transformación educativa, época de Menem (...)”

venían directivas (...) sobre todo las que impactaron acerca de la cantidad de horas que debía tener el plan y la distribución entre lo que se consideraban las disciplinas a enseñar y las disciplinas pedagógicas”. Dichas definiciones no fueron simples, sino que se trató de “idas y vueltas”, a raíz de la “pugna al interior de las discusiones”, ya que “la visión pedagógica no quedaba clara en cuanto a su pertenencia y articulación con las disciplinas”, según nos contaba la entrevistada. En cuanto al Derecho, era necesario adaptarse a la reforma constitucional de 1994.

En la reforma se pretendió atender más a los intereses de los estudiantes, por lo que se incorporaron materias optativas, que profundizaran ciertos aspectos del perfil del egresado; y seminarios, con una forma de trabajo áulico diferente a lo tradicional, que dieron mayor flexibilidad al plan, significando una gran innovación para ese momento.

Otro aspecto importante de la reforma, que destaca la docente, fue la incorporación del espacio curricular denominado “Taller de Problematicación de la práctica docente”, en el primer año del plan de estudio, que comienza su cursado durante el período de ingreso a la carrera; pensado a dicho espacio como una oportunidad para ofrecer “mayor claridad a los ingresantes” sobre la profesión docente y, de esta manera “articulando el ingreso con la práctica, para que la práctica no sea la aplicabilidad de la teoría a una situación práctica (...) sino un proceso de formación continua en el marco de la formación inicial, una instancia que debe permear a lo largo del plan”.

Para ello, según nos relata, las comisiones que trabajaron en ese momento, pensaron en incorporar los seminarios como diferentes instancias para esta formación continua, en articulación a la práctica docente, entendida como “formación continua y reflexión de la propia práctica”.

La entrevistada considera que “se fueron perdiendo esas inquietudes” que movilizaban la reforma del plan, ya que—por ejemplo—los seminarios “luego se tornaron materia, se desvirtuaron, otros se hicieron optativos o no se dictaron más.

Posteriormente, hubo un intento de llevar adelante otra reforma cerca del año 2000, a partir de la creación de la carrera de Abogacía. La docente nos relata que se pretendía la articulación del profesorado con la licenciatura en Ciencia Política y Abogacía, pero esa articulación no se reflejó en un cambio en el plan de estudio del profesorado.

Respecto a la carrera de Profesorado en Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires, el docente entrevistado, que en ese momento formaba parte del equipo de gestión de la facultad de Derecho de la mencionada universidad, nos explicó que la creación de

dicho profesorado surge en medio de un proceso de revisión de todos los planes de estudio de la facultad (Abogacía, Traductorado Público y la de Calígrafo público), en el cual participaron todos los claustros involucrados: docentes y alumnos.

Nos relata: “la idea no era avanzar desde la gestión con una propuesta de reforma, sino habilitar un proceso de diagnóstico (a través de la elaboración de informes, técnicos, de relevamientos...) y ponerlo a discusión, a revisión”. Y justifica este punto de partida “pensamos que la mejor metodología era discutir sin una solución, sin un plan”. Lo primero, fue identificar los puntos a reformar, los “problemas” para luego “definir las estrategias”.

En la identificación de esos puntos a trabajar, se encontraron con que a pesar de contar con una formación docente en didáctica del derecho dentro de la universidad, había un déficit respecto a la enseñanza del derecho en otros niveles, sobre todo en el nivel medio en los espacios de contenidos relacionados al derecho: por un lado, docentes que no contaban con la formación disciplinar, debido a la preferencia del propio sistema de acceso a dichos cargos que prestigia la formación docente (contar con el título de profesor) sobre la formación disciplinar, llevando a que esas materias estén a cargo de profesores de otras ciencias sociales; y por otro, docentes con la formación disciplinar pero “sin la formación didáctica para esa enseñanza, que requiere de competencias muy específicas”.

A partir de este diagnóstico, se pensó en una propuesta para aquellos que ya recibidos deseen adquirir esa formación didáctica (concretamente abogados con interés en la docencia) y para estudiantes de la facultad que estén cursando abogacía y deseen cursar paralelamente las materias del profesorado, o quienes directamente sólo desean cursar la carrera del profesorado.

A nivel institucional, no se presentaron inconvenientes ni resistencias, tal vez por la propia “cultura de formación docente que ya tenía la facultad” según el entrevistado; mas allá de los procedimientos administrativos propios de todo proceso de creación de una carrera, el contexto de revisión de los planes sumado al diagnóstico realizado, allanaron el camino para que la carrera fuera aprobada por las autoridades institucionales y nacionales.

Los mayores desafíos se presentaron en cuanto a su reconocimiento en otros niveles, que el docente caracteriza como un proceso que “tuvo sus vueltas” y “nos llevó un trabajito”, refiriéndose a los numerosos pasos administrativos que tuvieron que cumplir para que el título sea reconocido con el máximo puntaje en aquellas materias o espacios cuyo contenido se relaciona al Derecho.

De esta manera, este proceso según el testimonio, se caracterizó por la apertura a la participación y el diálogo democrático, con un gran apoyo institucional (tanto de las autoridades, como de docentes y alumnos). Aunque también señala que “tomamos algunas decisiones antes de revisar el plan de estudio

porque no si no lo que puede pasar es bastante evidente (...) uno abre esa caja de pandora y todo el mundo empieza a reclamar”, marcando el rol de coordinación y dirección del proceso desempeñado como autoridades.

Cuando se indaga sobre algún inconveniente o necesidad de modificación que presente el plan de estudio, el docente señala que no han logrado aún identificar nada al respecto, aunque si menciona las dificultades que presenta la recepción de los estudiantes para que desarrollen sus residencias, por la gran cantidad de estudiantes en relación con los espacios disponibles.

En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, su Profesorado en Ciencias Jurídicas es de reciente creación, aunque el interés por la formación docente de quienes tienen a su cargo materias jurídicas universitarias, data de varios años atrás.

Según relata la entrevistada, a partir del retorno a la democracia, se produce una masificación del ingreso de estudiantes, por lo que el docente se vio enfrentado a clases masivas que demandaron nuevas estrategias en su tarea docente. Por tal razón para trabajar en torno a la formación didáctica de los docentes de la facultad de Derecho, comenzando a investigar las formas de enseñanza que se llevaban a cabo, y el diseñar recomendaciones para potenciar dicha enseñanza en ese contexto.

Posteriormente, se creó la carrera docente dentro de la facultad, que incluye la obligación de los adscriptos de cumplir con un curso de 120 horas (1 año) de formación docente. A ello, se sumaron otros cursos específicos optativos, destinados a profundizar algunos aspectos de la tarea docente, como la evaluación.

Esos adscriptos, según nos relata la docente, comenzaron a demostrar vocación por la docencia y su ejercicio se extendió a la escuela secundaria; nivel en el cual toda esa formación cursada, carecía de validez a la hora de concursar por esas materias.

Además, las investigaciones de la propia entrevistada y su grupo de investigación, demostraban que existían ciertas carencias en aquellas asignaturas relacionadas al Derecho: “...no se enseñaba para formar la conciencia jurídica del adolescente, el ciudadano, el conocimiento para el acceso a la ley...”

Estas dos condiciones, el interés de los estudiantes de abogacía en la docencia junto a una escuela que necesitaba de docentes formados en la didáctica del derecho, crean las condiciones para que en 2009 se comienza a pensar en crear el profesorado; hasta que finalmente en 2012 se presenta la propuesta en el Ministerio de Educación de la Nación, que debió ser modificado en función a los

cambios que normativizó el Instituto de Formación docente de la Nación, en relación a las horas mínimas que debía tener el plan de estudio.

En 2015, la carrera es autorizada, reconocida su validez nacional y el 2016 se abre a la primera cohorte, con unos 400 estudiantes según relata la entrevistada.

En este proceso, la profesora no identifica ningún tipo de inconveniente ni obstáculo para que la creación y apertura de la carrera, lo que relaciona como que “...por la época, ya existían documentos ministeriales con prescripciones, que tomamos a raja tabla...”; aunque señala la ausencia de asignación de fondos por parte de la Nación en la acreditación de la carrera (aunque no lo considere un obstáculo) y lo complicado que puede ser encontrar pedagogos que formen parte del cuerpo docente, con la apertura necesaria para trabajar en esta disciplina.

Tal como se demuestra, la carrera cuenta con poca antigüedad como para pensar tal vez en una evaluación curricular, lo que la entrevistada señala como “llevamos muy poco tiempo, estamos muy apegados a la prescripción, que no ha cambiado”, por eso descarta modificaciones necesarias por el momento; y destaca una muy buena articulación entre la disciplina y las materias pedagógicas, a través de estrategias que supongan un diálogo reflexivo permanente.

Por otra parte, se llevaron adelante entrevistas a docentes que se encuentran actualmente a cargo de materias pedagógicas y a estudiantes avanzados o egresados de las carreras.

Antes de analizar sus respuestas, especificamos las **Pautas de entrevistas utilizadas**:

Para los docentes:

- a. ¿Cómo define la perspectiva epistemológica de la cátedra?
- b. ¿Cómo decide los contenidos y metodología de su materia?
- c. ¿Cómo define a la enseñanza? ¿Y al aprendizaje? ¿Existe relación entre ambos?
- d. ¿Cuáles son las expectativas que Ud. se plantea para sus estudiantes?
- e. ¿Cómo ha construido su modelo de enseñanza? ¿Qué aspectos han influido en dicha definición?
- f. ¿Qué herramientas didácticas considera que aporta su materia a los estudiantes?
- g. ¿Cómo influyen los aspectos institucionales (tiempos, recursos materiales, infraestructura, cargos superiores, política etc.) en sus decisiones pedagógico didácticas?

- h. Y el diseño curricular de la carrera, ¿cree que facilita espacios de interacción entre la teoría y la práctica, entre las doctrinas y las prácticas profesionales?
- i. ¿Cuáles son las principales dificultades que puede identificar para cumplir con sus propósitos de enseñanza?
- j. ¿Puede asegurar que la formación pedagógica y didáctica de la carrera es diferente a los trayectos pedagógicos ofrecidos en otras instituciones, destinada a profesionales sin dicha formación?

Para los estudiantes:

- a. ¿Conoces el perfil planteado desde el Plan de Estudio de la carrera? ¿Coincides con dicha descripción?
- b. ¿Tienes conocimiento sobre la salida laboral de la carrera? ¿Te consideras preparado para dicho desempeño laboral?
- c. Cuando cursabas las materias, ¿te encontraste motivado/a con el diseño curricular de las carreras?
- d. ¿Qué herramientas consideras necesarias a la hora de dar clases de derecho?
- e. ¿Qué similitudes y diferencias puedes identificar entre la formación del profesorado y otros planes de estudio que habilitan a la enseñanza de estas disciplinas?
- f. ¿Qué estrategias metodológicas didácticas posees para dar clases de derecho?
- g. ¿Qué aspectos pedagógico-didácticos consideras que debes adquirir o reforzar concluida tu formación inicial?
- h. De todos los espacios curriculares relacionados a la formación didáctica ¿Consideras que aportaron algo para tu ejercicio profesional docente?
- i. ¿Cómo defines a la enseñanza? ¿Y al aprendizaje? ¿Poseen relación?
- j. ¿Cómo caracterizarías el modelo de enseñanza preponderante en la carrera? ¿De qué manera influye en la construcción de tu propio modelo como docente?
- k. ¿Consideras que deben modificarse algunos aspectos del Plan de Estudio? ¿Cuáles y por qué?
- l. ¿Consideras que, desde la carrera, se motiva a sus estudiantes, a que desarrollen un compromiso personal con la vigencia real de los Derechos Humanos?

b) Los docentes dicen...

Los testimonios logrados de los docentes a cargo de los espacios curriculares seleccionados, a pesar de no corresponder a un número significativo, muestran aspectos muy interesantes para analizar. Para hacerlo, es oportuno diferenciarlos en dos grupos: los pertenecientes a las cátedras de didácticas y los de cátedras de prácticas; pues si bien se puede suponer una coherencia general en el plan de estudio, a los fines comparativos, mantendré esa división ya realizada previamente para el análisis comparativo. Posteriormente, tomaré puntos comunes entre todas las cátedras.

Se logró contar con los relatos de los docentes a cargo de las didácticas generales de las tres ofertas educativas y de dos didácticas especiales.

El primer punto de contacto se identifica respecto a la epistemología de las cátedras, pues se trata de unas propuestas de formación tendiente a ofrecer a los estudiantes todas las posibilidades que ofrece la teoría didáctica, apelando a fomentar el posicionamiento de los estudiantes para la toma de sus decisiones pedagógicas. Si bien en la palabra de los docentes de la Universidad de Córdoba y de Buenos Aires la referencia es más clara, al referirse a la “diversidad de métodos” (docente de UNC) que proponen y la puesta en práctica de una “didáctica situada, analítica y reflexiva” (docente de UBA), los docentes de la UNRC también destacan la importancia de que los estudiantes sean capaces de “tener en claro el posicionamiento en un modelo..”, que les permita tener coherencia entre lo que postulan, y sus diferentes decisiones.

En todos los casos, incluso en las cátedras de prácticas, se comprende que existe una relación ontológica y no causal entre enseñanza y aprendizaje. Si bien presentaron algunas definiciones construidas en relación a la experiencia, los objetivos de la materia(contextualizada dentro de cada uno de los planes de estudio correspondientes) y el modelo docente al que adhieren, todos coinciden en apelar a una práctica que tiende a “la creación de condiciones” (UBA) que permitan el aprendizaje; pues, a lo largo de la entrevista, se identifica claramente un compromiso por ofrecer a los estudiantes todas las herramientas teóricas y prácticas que les permitan alcanzar los aprendizajes esperados; orientados también, en todos los casos, a lograr no sólo el conocimiento teórico, sino sobre todo, desarrollar cierta autonomía profesional que les permita esa toma de decisiones pedagógicas a las que venimos haciendo referencia.

De esta manera, el aprendizaje se concibe como una aprehensión de los contenidos, de manera reflexiva y cuya significatividad se logra a través de la práctica misma. Pues, en todas las propuestas de estas cátedras, se apela a la metodología práctica por sobre la teórica, es decir, se aprende la planificación planificando, se comprende la evaluación cuando debe evaluarse y realizar una retroalimentación de la propia práctica posteriormente en función a los resultados de esos resultados.

Estas concepciones también son compartidas por las cátedras de práctica docente entrevistadas. Si bien puede suponerse que se tratará de una metodología preferentemente práctica por la definición misma de la materia, esta concepción basada en la construcción del conocimiento y la práctica reflexiva, es un factor común en todos los casos entrevistados.

En estos modelos docentes que, al menos en las bases, son compartidos por todos los entrevistados, también influyeron condiciones comunes, como son las experiencias docentes (en todos los casos, los profesionales se han desarrollado laboralmente en contextos diversos, que incluyen actividades de docencia formales y no formales, hasta actividades de gestión y de asesoramiento en algunos casos), y una formación académica variada, nutrida a partir del interés -o curiosidad como algunos lo definen- de conocer otras perspectivas educativas.

Lo señalado hasta aquí, guarda coherencia con las decisiones que los entrevistados toman respecto a sus clases, la selección de los contenidos y las metodologías utilizadas. Esa preocupación por sus alumnos se traduce en el intento de sintetizar todas esas experiencias, compartiendo o generando en ellos, la reflexión y la apertura necesaria para prepararse ante la complejidad del aula y de otros espacios posibles de ejercicio profesional.

Todo lo anterior, lo hacen respetando las estructuras teóricas básicas de la ciencia que trabajan, con basamento en demostraciones científicas que justifican aún más en las experiencias personales y de la cátedra. Esto demanda que los contenidos, en todos los casos, sean constantemente actualizados, en función a lo demandado por los propios estudiantes (en este sentido, nos compartían experiencias donde fueron los mismos estudiantes que demandaron un cambio en el orden de la bibliografía o de las actividades) o de los requerimientos del contexto, a partir de los cambios curriculares de la educación secundaria o de los principales problemas que se presentan en los colegios actuales, además de la tecnología, como un elemento no sólo presente en las aulas, sino como constitutivo de cualquier desarrollo profesional posterior.

Respecto a este último aspecto, se puede identificar una mayor presencia en las ofertas de las Universidades de Buenos Aires y Córdoba, donde ya tienen incorporado el trabajo a través de un aula virtual y, en el caso de UBA, cuentan con un docente a cargo de la administración de esa aula, al que denominan Webmaster, como un cargo docente específico.

En el caso de los docentes a cargo de las cátedras de práctica, se comparte la perspectiva teórica de la práctica reflexiva, manteniendo la intención de las didácticas de ofrecer posibilidades de revisión de la propia práctica. A pesar de que comparten una diferente distribución horaria entre los planes de

las propuestas analizadas, coinciden en hacer hincapié en la formación en torno a la observación (tanto de otras prácticas de enseñanza como la propia) y a la reflexión que funcione como retroalimentación de la propia práctica, como oportunidad de modificar o fortalecer las propias metodologías de enseñanza.

Todas estas características, vuelven a presentarse cuando los docentes reflexionan en torno a qué consideran que sus alumnos aprenden en sus cátedras. En términos generales, todos apuntan a capacidades o herramientas tendientes a tomar decisiones justificadas y reflexionadas en su labor docente futura. En palabras de una docente de la UNRC, “les presentamos todos los modelos y que ellos vean desde cual se van a parar, y que sea con coherencia en lo que hacen...”. Intentando que logren “una mirada que se separe del juicio para orientarse a la reflexión”, como refiere una docente de la UNC.

Respecto a las limitaciones o factores que inciden en el dictado de sus materias, todos los docentes consideran contar con los elementos básicos necesarios, aunque las diferencias se profundizan respecto a las posibilidades de atención de las particularidades de sus estudiantes y el seguimiento personalizado que pretenden hacer en cada trayectoria; mientras en la UNRC ni siquiera hay una mención a la cantidad de estudiantes, lo que hace suponer una relación lo suficientemente cercana con los estudiantes; en el caso de las universidades de Córdoba y de Buenos Aires, señalan la imposibilidad de lograrlo a partir de la gran cantidad de estudiantes que poseen en sus cátedras, limitando no sólo ese acompañamiento del docente, sino las posibilidades de práctica, sobre todo en lo relativo a la inserción de los practicantes en las instituciones externas a cada universidad.

Este aspecto viene acompañado también, en los relatos de los entrevistados, de otro factor que también limita sus desarrollos, que son las decisiones académicas e institucionales, relativas a la asignación de docentes que colaboren con el trabajo de estas cátedras masivas, por las características propias antes mencionadas, que demandan un trabajo personalizado de acompañamiento al estudiante. Estas decisiones también incluyen las correlativas, que se presenta particularmente como un problema en uno de los casos, y la ausencia de vías administrativas- como los convenios marco- que faciliten la articulación institucional para la inserción de los estudiantes en las diferentes instituciones a las que llegan para observar o practicar.

A esto se suma la gran limitante común a todos los casos, que constituye el tiempo. Un tiempo real que no se asemeja al proyectado, pues siempre se encuentra atravesado por diferentes circunstancias que limitan aún más las clases proyectadas. Sobre todo, y volviendo al mismo aspecto relacionado a las características de estas materias, la necesidad de contar con tiempo para que cada estudiante

transite las instancias prácticas propuestas, como son las micro clases, las observaciones de clase dentro y fuera de las universidades y las propias prácticas de cada uno (que en el caso de la UNC, se desarrollan en parejas pedagógicas, decisión tomada a partir de todo lo mencionado anteriormente).

Las características de los grupos de clase, son otro elemento recurrente en el relato de los entrevistados. Por un lado, cabe recordar, en el caso de la UBA y la UNC, se trata de estudiantes avanzados o ya egresados, de la carrera de abogacía, por lo que constituyen en su gran mayoría, adultos que ya trabajan, por lo que deben coordinar todo su tiempo de cursado con las demás obligaciones que posee. No es que en el caso de la UNRC esto no se presente, pero al tratarse de una carrera de grado independiente, con pocos estudiantes en relación a los otros dos casos, no constituye un inconveniente significativo.

Además, los docentes mencionan los conflictos que pueden identificarse para el trabajo en grupo de los grupos más numerosos. Aspecto que relacionan con la anterior formación de abogados, caracterizada por una trayectoria más individualista y competitiva, que les otorga una lógica de trabajo diferente a la propuesta desde las cátedras pedagógico didácticas analizadas.

Al ser consultados respecto a las posibilidades de interacción entre teoría y práctica, o entre los diferentes espacios curriculares del Plan, se identifica una clara diferencia entre la realidad de la carrera en Río Cuarto, caracterizada por un número significativamente menor de estudiantes y una relación aparentemente permanente entre las diferentes cátedras, señalando incluso compartir proyectos comunes, para que los estudiantes de ese profesorado tengan la posibilidad de experimentar diferentes espacios o contextos de práctica profesional. Mientras que en las otras universidades, refieren a la intención de interactuar que sólo se materializa en función de las acciones llevadas adelante por cada docente, aumentando esas posibilidades si las cátedras comparten equipos docentes. En el caso de la Universidad Nacional de Buenos Aires, se identifica una escasa interacción inter cátedra, fuera de reuniones o comunicaciones netamente necesarias o convocadas institucionalmente.

Otra diferencia muy marcada entre las realidades de cada universidad, se presenta al momento de ser consultados sobre la diferencia entre la formación pedagógico didáctica ofrecida por el profesorado al que pertenecen y otras ofertas de trayectos escolares, ya que mientras algunos marcan una clara diferenciación con esas ofertas, otros no pueden hacer esa comparación porque no conocen en profundidad a aquellas ofertas o ni siquiera conocen o consideran que no pueden compararse, por tener objetivos diferentes.

Sin embargo, todos los entrevistados coinciden que la principal característica y ventaja de sus planes de estudio por sobre otras ofertas de formación pedagógico didáctica, refiere a la especificidad (pues toda la formación está orientada a la enseñanza del mismo objeto de enseñanza) y la posibilidad de contar con la interacción con otros que poseen experiencias enriquecedoras para la formación; pues en el caso de los docentes de la UNRC poseen experiencia actual en el nivel secundario y, en las demás casas de altos estudios, favorecen el intercambio con docentes que puedan acercarle esa perspectiva, como invitados o colaboradores de las cátedras. Este aspecto, está más presente en lo respondido por los docentes de UNC y UBA, cuyos planes de estudio surgen y se desarrollan, en torno a la formación de docentes en ciencias jurídicas, contando con espacios curriculares específicos a la enseñanza del Derecho; mientras que en la UNRC, el título posee una amplitud que requiere una atención a todos los ámbitos que su titulación incluye.

En términos generales, con las particularidades identificadas de cada oferta educativa y , consecuentemente, de cada cátedra entrevistada, se identifica como principal coincidencia, la superación del modelo academicista o tecnocrático, para orientarse hacia la formación de docentes reflexivos, con un pensamiento crítico y complejo en torno a la comprensión y enseñanza de lo jurídico lo que en palabras de una docente de UBA es “el trabajo para un conocimiento profundo”, como superador de un conocimiento bancario o repetitivo.

Incluso, una de las docentes de la misma universidad, menciona la importancia de formar en el “rol docente”, para que los estudiantes logren verse como agentes responsables del proceso de enseñanza, que deben tomar decisiones y facilitar las condiciones para que otros aprendan, por lo que refiere a un “proceso identitario”, una socialización profesional docente.

c) Los estudiantes dicen...

Al igual que en el caso de los docentes, puede notarse una diferencia clara que divide a los estudiantes en dos grupos, probablemente por la realidad institucional que caracteriza a cada oferta educativa; aclarando que sólo se ha podido lograr entrevistar a estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la Universidad de Córdoba. Considerando lo particular de que, en principio, se trata de poblaciones estudiantiles diferentes, siendo requisito la trayectoria de la carrera de Abogacía en el caso de la UNC, lo interesante fue que casualmente, todos los entrevistados poseen una experiencia universitaria previa que, en su mayoría, completaron.

Mas allá de esta característica que es un elemento común, también se identifican claras diferencias a partir de la realidad personal de cada uno. Basta con analizar los rasgos generales de los discursos, para identificar cómo los objetivos personales y las edades de los entrevistados, modifica su perspectiva al respecto del significado que les asignan al tránsito por la carrera.

De esta manera, quien manifiesta haber elegido la carrera por una cuestión de experimentar una formación diferente a las que ya posee, sin perspectiva, necesariamente, de aplicar esos conocimientos o de reconocerlos como elementales para su salida laboral (de hecho ya tiene un trabajo estable, con una familia conformada y una edad más avanzada respecto a los demás entrevistados), posee una perspectiva totalmente positiva de la carrera; hasta sin cuestionamiento o crítica alguna a la formación recibida.

Esta misma persona, manifiesta haber cursado su formación de grado hace muchos años en otra universidad, que la relacionó con el Derecho bajo un modelo de enseñanza netamente tradicional. Al encontrar otra forma de conocer el Derecho, en relación directa como objeto de enseñanza, su perspectiva hacia el mismo objeto de estudio se ve modificado radicalmente. A esto se suman características institucionales como un número mucho menor de compañeros, que permitieron una relación y-por lo tanto- un acompañamiento más estrecho desde los docentes.

Si bien comparte con sus compañeros de la carrera que el Plan de estudio de la UNRC debería incluir instancias de observación y práctica en años previos, define a la carrera como “una experiencia muy linda”. Incluso destaca el compromiso de los docentes por lograr ofrecer la formación que el perfil de egresado propone formalmente, incluyendo la formación en Derechos Humanos, con la intención de “que salgan al mundo a transformar el mundo” siendo una intención a la que califica como ambiciosa pero que los docentes “estuvieron buscando todo el tiempo eso en nosotros”.

Los entrevistados de la misma universidad, también refieren a la cercanía con los docentes y la comprensión lograda al respecto de la importancia del conocimiento pedagógico didáctico al momento de dar clases, sobre todo en Derecho. Y este constituye el elemento más unificador en los entrevistados, pues todos hacen referencia al cambio que significa conocer las teorías del aprendizaje y de la enseñanza, no sólo como futuros profesionales educadores, sino que ya podían identificarlo previamente como estudiantes.

Algunas de las expresiones de una de las entrevistadas de la UNRC al respecto fueron “Los profes de Derecho, como son abogados y les falta la formación (pedagógico didáctica) y la gran mayoría no tiene la parte pedagógica, creen que por ahí el derecho es sentarse a repetir como un loro los artículos”;

agregando más adelante “ Para dar derecho, tienen que ser docentes porque que vos seas abogado, no significa que lo sepas explicar..” refiriendo a sus experiencias en las cátedras a cargo de abogados cuyas clases eran muy academicistas. Y reflexiona sobre los abogados a los que tuvo como docentes “no les veo mucho amor, mucha vocación docente...”. Incluso refiere a que le parece una injusticia que sea más valorado el título de abogado que el de profesor en ciencias jurídicas al momento de evaluarse la cobertura de una vacante en una cátedra universitaria, una contradicción.

Uno de sus compañeros, en el mismo sentido, refiere a que esto se debe a “la propia altanería del campus universitario”, donde el “sabedor es el docente”.

Otra de sus compañeras, al contar con la experiencia de haber cursado varias materias de abogacía, también identifica este predominio del modelo de enseñanza tradicional en dicha carrera, que se diferencia de lo que experimentó en las cátedras de las materias pedagógicas didáctica y aquellas referidas a la formación política y social.

Esta comparación, es un elemento también muy presente en las entrevistadas de la Universidad Nacional de Córdoba, que manifiestan haber sentido que en la formación anterior, los docentes no se preocupaban por sus estudiantes-en el sentido de si lograban o no el aprendizaje-, o al menos la contemplación de algunas situaciones particulares. Incluso una de las entrevistadas, sostiene que de los docentes que tuvieron en derecho, “son pocos los que están por vocación, están por status”, a modo de referenciar la falta de interés por profundizar o profesionalizar el trabajo docente en las aulas.

Al ser consultados sobre las motivaciones para mantener el cursado, hacen referencia, en todos los casos, al atractivo que presentan las materias, en relación a los conocimientos que ofrecen y las metodologías empleadas. Varios coinciden en el sentido de sentir que la carrera “te abre la cabeza”, “te cambia la forma de ver las cosas” (egresada UNRC) en el sentido de comprender que la enseñanza es un proceso mucho más complejo, que existen diferentes modelos a la hora de hacerlo, pero que al momento de transitar la práctica “te cae la ficha de que todo lo que vi en estos años, me preparó...” (egresada de UNRC).

Sobre este aspecto, todos consideran que, en términos generales, cuentan con las herramientas para dar clases en los niveles educativos a los que el título los habilita; destacando la importancia de “hacerte cargo de las decisiones que tomamos” (estudiante UNC), es decir, que cuentan con los conocimientos suficientes para tomar las decisiones pedagógicas, de manera coherente y fundada.

Incluso, una de ellas, valora la experiencia como alumna, para identificar aquello que no quiere ser, los modelos y metodologías que intenta superar en sus clases.

Una leve diferencia se presenta al momento de reflexionar en torno a si se encuentran preparados para todas las posibilidades laborales del profesorado, ya que mientras un egresado de la UNRC identifica una falencia para el ingreso al Poder Judicial (que no queda del todo claro si se trata de una cuestión curricular o administrativo), otra de sus compañeras detalla el gran acento en lo político y lo social en detrimento a la formación docente, sobre todo en la actualización de los materiales; mientras que las estudiantes de la UNC, consideran que están bien preparados para todos los espacios posibles de ejercicio profesional.

Al ser interpelados para definir enseñanza y aprendizaje, identificando la relación entre ambos conceptos, todos los entrevistados coinciden en que no se trata de una relación causal sino ontológica, agregando una cierta “necesidad” (en el caso de una egresada de la UNRC) entre ambos, pero que la presencia de uno no asegura la existencia del otro. Puede identificarse una base común compuesta de teorías constructivistas, con mención a la primordial atención que deben recibir los estudiantes en sus posibilidades y condiciones individuales; que requieren que la tarea del docente, se adecúe-en la medida de lo posible- a dar oportunidades para que el aprendizaje sea posible. En algún caso se nombra una relación de retroalimentación (egresado de la UNRC)

En todos los casos, el aprendizaje se relaciona a un cambio en el sujeto, que le permite incorporar o modificar sus respuestas frente a ciertas situaciones. Una de las estudiantes de la UNC, refiere “me ayudó mucho con los chicos del secundario”, ya que le otorgó diferentes herramientas para poder acercarse a ellos y motivarlos para el aprendizaje.

En cuanto a las modificaciones que introducirían en el plan de estudio, todos los entrevistados, por lo mencionado anteriormente, hacen referencia a la necesidad de contar con más espacios que posibiliten el acercamiento a las instituciones educativas. En el caso particular de los egresados de la UNRC, señalan la necesidad de contar con prácticas en los primeros años, prácticas de observación al menos; lo que se asemeja a lo planteado por las estudiantes de la UNC, aunque reconocer el esfuerzo realizado por los docentes de las cátedras de práctica, frente al gran número de estudiantes y la existencia de instituciones que permitan el ingreso.

Otras sugerencias que surgen de las entrevistas son: incluir conocimientos relativos al ingreso y acreditación en la junta de clasificación de Córdoba (UNC), fortalecer la articulación entre las cátedras con mayor carga horaria para las cuestiones prácticas (UNRC), revisar los contenidos de

cada materia para que todo pueda ser aprovechado por el estudiante como instancia de aprendizaje (particularmente una egresada de la UNRC relata cómo se desperdició una materia anual sin tener clases y sin otra actividad que redactar un trabajo, lo que no sumó nada a su formación), adelantar el dictado de alguna materia en particular (como redacción de textos académicos en la UNC).

En lo que respecta a la Educación en Derechos Humanos, todos los entrevistados coinciden en que depende de cada profesor en particular, pues las vivencias van desde casos en los que sin hacer referencia expresa, el docente motivaba a través de sus metodologías y reflexiones que fomentaba; hasta docentes que manifestaban expresamente cuestiones relacionadas a, por ejemplo, la igualdad de género o la construcción democrática de acuerdos educativos, que en la práctica contradecían esos postulados.

Lo que sí es un elemento común y se identifica claramente, es que no cuentan con un conocimiento específico al respecto. Han trabajado los Derechos Humanos como contenido conceptual, pero no recuerdan ni demuestran tener desarrollada la reflexión o identificado los elementos referidos a la Educación en Derechos Humanos.

Otro aspecto identificable en cada relato, es la gran valoración de la carrera que poseen los entrevistados. No sólo en comparación a otras propuestas como los denominados trayectos pedagógicos para profesionales no docentes, a las que definen como “una opción” no suficiente para dar clases, o frente a otros profesorados habilitados para algunas de las materias que el profesor en Ciencias jurídicas puede dictar en el nivel secundario o terciario, pues destacan la integralidad del profesorado en la Universidad de Río Cuarto o la amplia perspectiva que reciben de sus docentes en el caso de la Universidad Nacional de Córdoba. En este último caso, destacan la experiencia de combinar clases presenciales con virtuales, a través de su aula virtual (lo que les permite experimentar como estudiantes diferentes herramientas tecnológicas aplicadas a la enseñanza

SINTESIS DE LA CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO.

Luego del análisis aquí realizado, consideramos estar en condiciones de abordar a las siguientes conclusiones que, si bien dan cierre a este trabajo, constituyen un punto de partida para futuros trabajos que profundicen y complejicen el análisis de las ofertas educativas; con posibilidades de ampliar e incluir otras ofertas, con la intención de caracterizar la formación otorgada en nuestro país a los profesores en Ciencias Jurídicas.

Entendemos que el presente constituye un humilde acercamiento a algunas cuestiones que pueden podrían ser revisadas en cada plan de estudios, a la luz del análisis realizado.

A los fines de poder comprender la formación pedagógico didáctica otorgada en estas ofertas educativas, caracterización que orienta a nuestro trabajo se analizaron otros aspectos que permitieron a los fines de comprender mejor los resultados a los que se aborde con dicha comparación.

El primer aspecto que se identifica como diferencia entre los planes de estudio estudiados es la titulación ofrecida: la Universidad Nacional de Río Cuarto refiere a un Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, mientras que las otras dos ofertas, se limitan a la formación en el área de las Ciencias Jurídicas. Aquí surgió el primer interrogante sobre la razón de esta diferenciación, por lo que apelamos a su contextualización histórica.

Tal como trabajamos, el Profesorado de la UNRC cuenta con una antigüedad mucho mayor a las otras dos carreras, surgiendo hace 45 años como propuesta dentro de dicha universidad como extensión educativa, siendo incorporada año después a una Facultad ya existe (Ciencias Humanas) dando origen-en ese momento-a un nuevo Departamento que llevaba su nombre. Posteriormente, el Departamento se completa con otras dos carreras, siendo Abogacía una de ellas.

De esta manera, en este contexto, este profesorado es la carrera independiente de cualquier otra, que da origen a ese departamento; aunque en la actualidad comparte el dictado de algunas materias con las demás carreras del departamento, pero contando con espacios prácticos orientados al perfil de cada carrera.

En cambio, tanto el Profesorado de la UBA como el de la UNC, surgen tres décadas después (2004 en UBA y 2015 en UNC), a partir de identificar entre otras razones, la falencia que presentaban los egresados de la carrera de Abogacía al momento de enseñar las ciencias jurídicas, por no contar con la formación pedagógico-didáctica, con especial atención a su desempeño en el nivel medio o secundario. Esto explica por qué el acento está puesto en esta disciplina y por qué posee una articulación directa con la carrea de Abogacía, a través del requisito de contar con varios espacios curriculares disciplinares de dicha carrera, para acceder a la formación pedagógica que ofrece el

Profesorado. Cabe aclarar que la preocupación por la didáctica del derecho, en ambas casas de estudios, no constituye una preocupación nueva, sino que ha logrado convertirse en un requisito para la docencia en dichas instituciones.

Más allá de esta necesidad común, cada oferta presenta sus particularidades en cuanto al diseño del plan de estudio de acuerdo a las normativas existentes en cada momento, y en coherencia a las ya existentes en las carreras de abogacía, que también se vieron afectadas por la normativa educativa de acreditación.

Este aspecto refleja lo que trabajamos teóricamente respecto al currículum, ya que se demuestra cómo el contexto institucional, político y social existente al momento de su creación y modificación, impactan de manera directa en las decisiones que se toman al respecto. Además de ser el resultado de un arduo trabajo de todos los agentes involucrados, con la participación permitida según dichas características contextuales.

Por lo mismo, es que no puede establecerse una evaluación respecto a si un plan presenta ventajas o fortalezas respecto a la otras, sino particularidades que, al indagar sobre el contexto de su surgimiento (incluyendo el importante aporte de los protagonistas), reflejan esa relación con el contexto, las razones de su creación y las características de cada institución.

De manera directa, se afectan a las prácticas pedagógicas que se llevan adelante en cada espacio curricular involucrado, incluyendo el currículum oculto, del cual algunos elementos aparecieron en los testimonios recabados, como las conductas de los grupos de clase, los inconvenientes para introducir a los practicantes en la escuela media y que puedan cumplir con la totalidad de las horas que establece el programa y el plan de estudio, la disolución de las “intenciones iniciales” con las que algunos espacios fueron incorporados; que tienen una relación directa con las condiciones institucionales y contextuales de cada oferta y en cada momento en particular, tal cual lo trabajamos en nuestro marco teórico.

Posteriormente, analizamos las características académicas de los Planes de estudio, la distribución de los espacios curriculares y la carga horaria asignada a cada uno. Aquí también nos encontramos con una diferencia significativa respecto a su duración (la UBA plantea 5 años de formación, mientras que las demás, lo hacen en 4), pero no se corresponde con la carga horaria de dichos planes (pues en la UNRC suman 3045 horas, mientras que en UBA 2548 y UNC, 2910 ni con la cantidad de espacios (38 en UNRC, 34 en UBA y 46 en UNC) ni en la presencia del área de formación docente (en el caso del Plan de la UNRC representa el 7,9 %, en UBA el 31,8 %, y 26,8 % en la UNC).

Este último aspecto, también se relaciona con la perspectiva de la titulación, ya que en la UNRC debe cubrirse un amplio espectro de áreas de conocimiento, que en los otros dos casos se reduce a las Ciencias Jurídicas principalmente, con alguna mención a lo político y social en la UBA (por el espacio de la educación secundaria a la que apunta como salida laboral) y algo de lo social en la UNC, por la relación directa con el perfil otorgado por esa oferta educativa. En estas dos últimas, el acento está puesto en la formación disciplinar jurídica, en coherencia a lo que hasta aquí hemos trabajado

Sin olvidar la mayor o menor amplitud de áreas de conocimiento que se presenta en cada Plan de Estudio, los perfiles representan aspectos comunes en relación a dos aspectos: por un lado el compromiso social que esperan de sus graduados respecto a los contenidos disciplinares, pues no sólo se apunta al compromiso como graduados de esta área de conocimiento (teniendo presente que el Derecho debe ser utilizado en la protección de los derechos de las personas) sino también como agentes de la Educación, que deben tener presente que la Ciencia Jurídica es un fenómeno complejo y multirreferencial (en los términos de Martínez Paz, 2003) y debe ser estudiado como tal.

Y, respecto a este segundo rol, la coincidencia también se presenta en la formación pedagógico didáctica de los futuros docentes, apelando no sólo a la aprehensión de contenidos conceptuales y procedimentales (estrategias didácticas), sino a que además desarrollen la capacidad de observar reflexivamente su práctica docente; para que cuenten con una autonomía fundamentada y coherente en todos los momentos de la enseñanza (pre activa, activa y pos activa).

A pesar de estas diferencias, todos los planes de estudio cumplen con los requisitos exigidos por la legislación educativa, respecto a los mínimos de tiempo de duración (4 años) y en carga horaria total (2600 horas cátedra).

Una vez identificadas estas características generales, nos centramos en hacer lo propio con el área de formación pedagógico didáctica (o formación docente), tanto en los espacios teóricos como los de práctica; para luego profundizar en las materias comunes.

En el caso del área en conjunto, las materias relacionadas directamente con el estudio de la enseñanza y el aprendizaje, son las mismas; exceptuando el caso de la UBA que no contempla la materia de Pedagogía, o de la UNC que no posee una psicología evolutiva. Otra diferencia notable es la desigual presencia de los espacios destinados a la práctica docente o residencia: mientras que en la UNRC y en la UBA ocupan el último año de cursado, en la UNC tiene presencia en los 4 años de formación, aunque no de manera continuada en todos los cuatrimestres.

Sin embargo, se presenta en el profesorado de la UNRC, la particularidad de comenzar con las materias de la formación pedagógico didácticas, en el mismo ingreso a la carrera, a través del Taller

de Problematicación de la Práctica Docente, que pretende revisar la vocación docente de los ingresantes.

Pero la organización de los espacios disciplinares y los objetivos del área, son coincidentes; orientados hacia el mismo sentido que lo estipula el diseño curricular en general antes mencionada. Al ser analizados los contenidos mínimos de cada uno de los espacios que constituyen esta área, podemos identificar los contenidos necesarios para fomentar el tipo de perfil pretendido: presencia de las ciencias didácticas y disciplinares propias de cada perfil, incluyendo espacios de formación del pensamiento crítico, y las prácticas de observación y ejercicio docente, que integran los anteriores a partir de un enfoque reflexivo.

Como dijimos antes, la profundización del análisis se centró en los espacios comunes a las tres carreras de Didáctica General, Didáctica Especial y Práctica o Residencia docente. Para dicha comparación, se tomaron como variables los cinco elementos más comunes de todo programa: fundamentación, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

En cuanto a la comparación de los programas de las Didácticas Generales, identificamos una fuerte correspondencia entre las propuestas de las tres cátedras. En general, comparten la perspectiva de comenzar por contextualizar a la Didáctica como ciencia y su relación e importancia en la formación de los docentes, para luego mostrar las diferentes teorías de la enseñanza y cómo convertirlas en elementos de una programación o planificación. En coherencia con todos los estadios de análisis ya mencionados, parten del presupuesto de formar a docentes reflexivos y críticos, con libertad de pensamiento y con capacidad de tomar en cuenta la complejidad del acto de enseñanza.

Algunas diferencias particulares, respecto al contenido de las últimas unidades se presentan, pero que guardan relación directa a los perfiles académicos de cada universidad: mientras en la UNRC se refiere a, por ejemplo, las estrategias de enseñanza y la evaluación en las ciencias sociales, en las otras cátedras, orientan la aplicación a las ciencias jurídicas en particular. Por supuesto que todas hacen una mención, pues su real profundización está dada por las didácticas especiales, quienes establecen una conexión directa de su propuesta con el marco otorgado por la didáctica general.

En lo que respecta a estos espacios, la primera diferencia- consecuente de lo que venimos identificando- se refiere a la denominación de estas didácticas y al grado de especificación que realizan. Mientras que en el Profesorado de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la UNRC se presenta como Didáctica Especial de las Ciencias Sociales, en el Profesorado en Educación media y Superior de la UBA, se denomina Didáctica Especial, con una clara particularización de la enseñanza

en las Ciencias Jurídicas; en el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la UNC, se presente como Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas.

Esto se traduce en la diferencia más resonante en cuanto a los contenidos, pues podemos identificar una mayor especificación o profundidad en las herramientas didácticas presentadas a los estudiantes en la propuesta de UBA y UNC, con una explicación profunda de aquellas que remiten a la enseñanza particularmente de las ciencias jurídicas. En cambio, la didáctica especial de la UNRC, propone un recorrido más general de las estrategias didácticas aplicadas a las ciencias sociales, mencionando hacia el final del programa, la particularización en las ciencias jurídicas.

En referencia a las prácticas, como el segundo espacio curricular analizado en profundidad, pudimos identificar cómo las diferencias no sólo se limitan a una desigual presencia de dicho espacio en el plan de estudio de cada propuesta, sino que la reducción a un año en la formación, no permite el trabajo que puede verse propuesto en la oferta de la UNC; a pesar de hacer un gran esfuerzo metodológico en las otras dos ofertas. Además, la presencia en todos los años de la carrera, plantea una práctica progresiva hacia la construcción del conocimiento y el desarrollo de las capacidades esperadas (permitiendo a los estudiantes otros tiempos de asimilación del contenido), junto a la simultaneidad con otros espacios curriculares relacionados.

Los testimonios obtenidos de los docentes a cargo de estos dos espacios mencionados –la didáctica y la práctica- refuerzan aún más las características que aquí identificamos. Por un lado, la adhesión epistemológica a las corrientes constructivistas, con la preocupación docente de fomentar o “andamiar” el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, con proyección a lograr docentes reflexivos de su propia práctica, con capacidad de revisarla continuamente y adaptarla a las necesidades o imprevistos que se presenten.

Toda el área de formación docente de las tres carreras, apuntan a este objetivo.

Los testimonios de los estudiantes, confirman también esa perspectiva, haciendo referencia expresa en el caso de la UNRC, al compromiso social y político que se espera de ellos. Incluso las diferencias destacadas en cada caso, también son identificadas en sus palabras, y son trasladadas a modificaciones que realizarían en cada plan de estudio, entre lo que destacamos la necesidad de más espacios de práctica (UNC) y la presencia de ellas en todos los años de formación (UNRC).

Este aspecto nos permite aseverar la coherencia entre lo planteado en los correspondientes planes y programas y lo que ocurre efectivamente en las aulas, en respuesta a uno de los interrogantes de la presente investigación; al menos en los casos en los que pudimos contar con el testimonio de estudiantes y egresados (UNC y UNRC).

Otro aspecto común identificado es la ausencia o escasa presencia de la Educación en Derechos Humanos, tanto en el análisis documental (que en algunos casos refiere al desarrollo de algunos valores relacionados) como en las entrevistas a estudiantes (que desconocen el término como tal o que si bien consideran la apertura y cierto fomento a la reflexión crítica en la propuesta de algunos docentes), no constituye objeto de estudio ni mucho menos, profundización, como contenido conceptual o procedimental.

Tal como hemos trabajado en nuestro marco teórico, la Educación en Derechos Humanos, no constituye un eje vertebral de gran parte de la formación de profesores de nuestro país, a pesar de su importancia como futuros agentes socializadores. En el caso particular de las ofertas académicas analizadas, es planteada como una característica de los perfiles profesionales ofrecidos; pero los estudiantes entrevistados no logran identificarlo como un contenido expresamente trabajado, aunque sí como una característica de una parte cuerpo docente (prácticas, didácticas, filosofía); siendo mantenida una perspectiva tradicional por parte de otros docentes (sobre todo aquellos a cargo de espacios curriculares disciplinares del Derecho).

La extensión de los objetivos planteados, no incluye un estudio minucioso en cada uno de los espacios curriculares, por lo que constituye un punto a profundizar en futuras oportunidades.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Por todo lo anteriormente mencionado, podemos concluir que los objetivos planteados para esta investigación, ha sido completamente cumplidos. De dicho estudio, podemos sostener que la formación pedagógico didáctica ofrecida a los estudiantes de profesorado en Ciencias Jurídicas de estas tres universidades se caracteriza-con las diferencias ya señaladas oportunamente en cada punto del análisis-por:

*Cumplir con los requisitos mínimos que establece la legislación educativa. La diferencia se presenta en lo relativo a la contemplación de espacios para la observación y práctica profesional docente, aunque pudo ser identificada su función en otros espacios curriculares a través de los testimonios docentes, aunque el análisis documental y los testimonios de los estudiantes, no lo refieran igual.

*Ofrecer un amplio conocimiento respecto a las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, con diferentes niveles de profundización. Sobre todo, en función a la titulación ofrecida, hay una clara intención y un ejercicio coherente, se pretende ofrecer estrategias que les permitan a sus estudiantes pensar sus clases con modelos que superen la perspectiva tradicional o positivista. Existe una clara preocupación por la enseñanza del Derecho, pero con menor presencia en el caso de la UNRC, tal vez por las características ya analizadas, relacionadas a su titulación, contexto de surgimiento, población, entre otros aspectos.

*Pretender el desarrollo progresivo de la autonomía docente por parte de sus estudiantes, con especial atención al ejercicio o experimentación de diferentes estrategias y modalidades de aprendizaje. Este aspecto no sólo resulta del análisis de los programas, sino de los testimonios de los entrevistados, coincidiendo en que el docente no debe ser un mero técnico, sino un profesional reflexivo y responsable de sus decisiones didácticas. Se identifica una clara coincidencia en torno a la intención de que los estudiantes lleven a cabo una metacognición, con situaciones de imprevisto y posterior reflexión.

Esto permite pensar en la diversidad de estrategias presentadas para la enseñanza del Derecho, con especial presencia en las materias aquí analizadas, que son diferenciadas, por los estudiantes entrevistados, de la metodología de las materias consideradas disciplinares.

* Orientarse hacia la formación de docentes capaces de revisar su propia práctica de manera reflexiva, aplicada a potenciar el proceso de enseñanza; comprendida como un proceso transversal a toda la formación inicial docente y su formación profesional continua posterior. Es un elemento fácilmente identificable en todos los niveles de currículum analizados y en los testimonios logrados, llevado a

cabo por dispositivos también comunes como la observación, la microclase, la pareja pedagógica, la planificación de clases, entre otros; todos desde la perspectiva reflexiva, responsable y constructiva para el aprendizaje significativo.

*En lo que hace a la enseñanza del Derecho en particular, las teorías analizadas en nuestro marco teórico, que la plantean como un acto situado y complejo, que pretende un aprendizaje constructivista tendiente al desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva en torno al objeto de estudio, tienen una fuerte presencia en las propuestas de las universidades de Córdoba y Buenos Aires, tal vez por la especificación que determina su diseño curricular. Puede identificarse, incluso, estrategias de articulación entre cátedras disciplinares y pedagógicas, a través de espacios concretos de encuentro para que los estudiantes puedan articular los conocimientos de ambas áreas (sobre todos en la UNC, que se presenta en varios testimonios); con las aclaraciones antes mencionadas, que privilegian a los espacios de práctica docente o residencia, como aquellos en los que realmente pueden hacer una integración de lo disciplinar con lo pedagógico-didáctico.

*Si bien se presenta una diferencia en torno a la profundización de la enseñanza del Derecho, por las razones ya analizadas, pude identificarse una coincidencia en la perspectiva que se posee respecto al Derecho, que coincide con lo planteado por Martínez Paz (2015) como perspectiva multirreferencial.

Respecto a los diseños curriculares como currículum resultado de un complejo proceso de negociaciones (en los términos de Alba), los testimonios y los documentos disponibles, demuestran una configuración resultante de un juego de factores contextuales que influyen de manera disímil según la situación de cada oferta educativa analizada; aunque la mayor presencia es la de los requisitos de la misma enseñanza del Derecho, a partir de la identificación de la necesidad de la formación pedagógica de quienes tienen a su cargo espacios curriculares con contenido relacionado al Derecho. Dicha necesidad formativa didáctica se presenta de manera disímil en los documentos, con mayor claridad en las ofertas de UBA y UNC, aunque presente en todos los testimonios recabados.

Retomando lo trabajado en el marco teórico, los tres casos están organizados en torno a una estructura por asignaturas (en los términos de Camilloni, 2016), pero con algunas particularidades: en el caso de la UNRC es netamente por materias de formato materia (en su mayoría), seminario y taller-diferenciadas en áreas de conocimiento- con correlatividades y posibilidad de reconocimiento de algunas si el estudiante proviene de otra carrera similar, con una flexibilidad relacionada a la elección de algunas materias electivas. En el caso de la UNC, la organización curricular también se realiza bajo el formato de materias, sin mención de materias optativas. La particularidad la presenta la UBA,

que si bien también se organiza en espacios curriculares bajo el formato preferente de materia, éstas se organizan en dos ciclos, tal como lo explica Camilloni, como el cuarto tipo de estructura curricular.

Respecto a las preguntas de investigación planteadas, podemos mencionar que si bien los modelos de enseñanza llevados a cabo por cada docente son determinadas por la decisión de cada docente (en relación a la libertad de cátedra que se presenta en las universidades), la institución cumple un rol fundamental a la hora de establecer las bases para esas decisiones. Tal como se ha analizado, resulta clave la existencia de un trabajo institucional que demuestre la preocupación por formar a los docentes en aspectos pedagógicos didácticos, reconociendo su importancia a la hora de enseñar, más allá del conocimiento disciplinar profundo.

Así como las particularidades de cada realidad que rodea a cada oferta educativa, demarcan su propio surgimiento y caracterización del curriculum, también impregna de problemáticas o desafíos propios de cada una. Tal es el caso de la disponibilidad de espacios para el desarrollo de las residencias, preocupación común para quienes poseen un masivo número de estudiantes.

Más allá de dichas particularidades, las resistencias frente al cambio, en mayor o menor medida, es una característica común en todos los casos, reafirmando lo trabajado en el marco teórico. Esa negociación que significa la definición del plan de estudio y su puesta en práctica, es resistida en alguna medida, dentro o fuera de la institución. En algunos casos, la resistencia es interna en el cuerpo docente o de autoridades, y externa, cuando se cuenta o se superó lo anterior, y otras instituciones no permiten el pleno desarrollo de los objetivos de la formación.

Lo que se pretendió en esta investigación fue caracterizar diferentes ofertas de formación de profesores en ciencias jurídicas, reconociendo especialmente aspectos curriculares y metodológicos de dicha formación pedagógico-didáctica, consideramos que este trabajo, es fruto de una gran dedicación que generó en quien suscribe un gran crecimiento personal y profesional. A partir de la aplicación de las herramientas conceptuales y metodológicas obtenidas a lo largo de la formación de esta Maestría, nos ha permitido una comprensión integral de las características de los planes de estudio trabajados, que constituyen el resultado de un proceso de surgimiento y constante evolución- a través de sus modificaciones- intentando responder a las necesidades y requerimientos del mundo profesional; a partir de las posibilidades institucionales propias de cada universidad.

Esperamos que el presente estudio pueda aportar elementos a ser utilizados por las instituciones educativas involucradas, y todas aquellas interesadas, para lograr una mirada reflexiva que permita la potenciación de sus fortalezas, el análisis de sus debilidades y todo ello para contribuir con la mejora de su oferta educativa.

Referencias Bibliográficas:

Achili, E. L. (2000) Investigación y formación docente. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Laborde Editor. Rosario, Argentina.

Agudelo Colorado, E. D. (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? *Folios*, (41), 103.116. <https://doi.org/10.17227/01234870.41folios103.116>

Alterman, N. (2008) Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula” Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Ministerio de Educación y cultura. Disponible en: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Desarrollo-curricular-centrado-en-la-escuela-y-en-el-aula.pdf>

Álvarez Undurraga, G. (2014) La investigación jurídica como un instrumento de mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. Volumen 1, número 1. Pág. 36-57. ISSN 0719-5885

Anijovich, R. y Capelletti G. (2018) La Práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, número 28, junio 2018. P. 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Anijovich, R. y Cappelletti G. (2011) La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. Espacios en blanco, serie indagaciones. N° 21. (p. 241-257)

Asamblea General de las Naciones Unidas, Consejo de Derechos Humanos (2010) Programa Mundial para la educación en Derecho Humanos, plan para la segunda etapa. 15° período de sesiones. Consultado en https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/15session/A.HRC.15.28_sp.pdf

Ávila Cambeiro, María Gabriela (2015) Enseñar a aprender en derecho: la importancia de la formación docente del formador. Disponible en: <https://1library.co/document/y8gix10z-ensenar-aprender-derecho-importancia-formacion-docente-formador.html>

Becker Soares, M (1983) Didáctica, una Disciplina en busca de su identidad. Segundo Seminario La Didáctica Cuestionada. Universidad Federal de Mina Gerais. Brasil

Brovelli M. S. (2014) El curriculum universitario y el enfoque de competencias. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, n°4 Edición especial. ISSN 2362-3349. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.92>

Camilloni, A. (2016) Ensayos: Tendencias y formatos en el currículum universitario. Itinerarios educativos, 9. P. 59-87. ISSN 1850-3853. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6536>

Camilloni, A. (2007) Didáctica General y Didácticas Específicas. En Camilloni A. y otros (1° edición) El saber didáctico (p. 23-38). Buenos Aires, Argentina: Paidós, cuestiones de la Educación. ISBN 978-950-12-6154-7

Camilloni A. (2006) De herencias, deudas y legados, una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En Camilloni A y otros (1° ed. 7° reimpresión) Corrientes Didácticas Contemporáneas (p.17-39) Buenos Aires, Argentina: Paidós, cuestiones de educación. ISBN 950-12-6113-1

Cicero, N. (2018) Innovar en la Enseñanza del Derecho ¿Sólo se trata de tecnologías de la Información y la Comunicación? En Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho Vol. 5 número 2. Pág. 91-109. DOI 10.5354/0719.5885.201851976.

Cebrián de la Serna, M. (2003) Enseñanza Virtual para la innovación educativa. Madrid: Narcea.

Colín, E.Z. (2017) Tendencias curriculares en los modelos educativos de las universidades públicas estatales. XIV Congreso Nacional de Investigación educativa. San Luis Potosi, México. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2308.pdf>

Colmo, A. (2011) Sobre Didáctica del Derecho Civil. Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho. Año 9, número 17. Pág. 115-145. ISSN 1667-4154

Consejo Federal de Educación. (2007) Resolución 24/07: Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial.

Consejo Federal de Educación. (2008) Resolución 73/08: Recomendaciones para la Adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Resolución N°24/07

Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. (2007) Resolución N° 2380. Anexo y modificación a la resolución 3344.

Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires (2004) Resolución 3344 y anexos. Creación de la carrera de Profesorado para la Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas, perteneciente a la Facultad de Derecho.

Coria, A. y Edelstein G. (2002) Las prácticas docentes en procesos de formación, una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Páginas, revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, n° 2. Consultado en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14992>

Coscarelli, M. R (2015) Debates curriculares y formación de educadores. Material para la Maestría en educación orientada en pedagogía de la formación. Universidad Nacional de la Plata.

De Alba, A. (1998) Currículum: Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila Impresiones S.R.L. Buenos Aires, Argentina. ISBN 950-9467-52-9

Denazis, J.M. (2019) Diseños curriculares flexibles, créditos académicos y movilidad estudiantil. Modelos Educativos innovadores en Educación Superior OUI_IOHE (p. 83-93). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/335684346>

De Vicenzi, A. (2012) La formación pedagógica del profesor universitario, un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. Aula, N° 18. P. 111-122. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN 0214-3402

Díaz, E. A. (2016) En pos de aunar teoría y práctica, una experiencia alternativa a la tradicional clase expositiva. Academia, Revista sobre la enseñanza del Derecho. Año 14, número 27. Pág. 165-198. ISSN 1667-4154.

Edelstein, G. (2005) Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Dinker G. comp., Educar, ese acto político. P. 139-152. Del estante editorial. Buenos Aires, Argentina. ISBN 987-21954-1-2

Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Elgueta M.F y Palma E. E. (2013) De la enseñanza del Derecho a la didáctica general del Derecho. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional de México. Disponible en: https://docplayer.es/130225002-Innovar-la-ensenanza-del-derecho-solo-se-trata-de-tecnologias-de-la-informacionen:https://archivos.juridicas.unam.mx/www/site/lineas-investigacion/metodologia-investigacion/E_book/11FranciscaElgueta.pdf

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Secretaría Académica. Propuesta de Profesorado Universitario en Ciencias Jurídicas.

Fairstein, G.A (2013) Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados en la escuela básica. Revista Digital Carrera y Formación Docente. Año 2, número 2. Pág. 91-103

Furlán A. y Pasillas M. A. (1989) Desarrollo de la Investigación en el campo del currículum. Universidad Nacional Autónoma de México.

García Vanegas, D., Sepúlveda López M., y Solano de Jinete N. (2008) Hacia una Nueva enseñanza del Derecho. Misión Jurídica, Revista de Derecho y Ciencias Sociales. Disponible en: <https://www.revistamisionjuridica.com/hacia-una-nueva-ensenanza-del-derecho/>

Gómez Francisco, T. y Rubio González, J. (30/12/2017) Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho. Revista Pedagogía Universitaria y didáctica del Derecho. Volumen 4 número 2. Pág. 40-63. DOI: 10.5354/0719

Gómez Mendoza, M.A. (2005) La transposición didáctica: historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1, julio. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf

Gozaini, O. (2001) La Enseñanza del Derecho en Argentina. Buenos Aires: Ediar Sociedad Anónima Editora.

Gvirtz S. y Palamidessi M. (2014) El ABC de la Tarea Docente: curriculum y enseñanza. 1ra Edición 9º Reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Hernández Sampieri R. y otros (2003) Metodología de la Investigación. Mc Graw-Hill Interamericana. D.F., México. Disponible en:

<http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Hernandez-Sampieri-Cap-1.pdf>

Kennedy, D. (2012) La Enseñanza del Derecho como forma de acción política. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Krotsch, P. (2009) Reforma, innovación y perspectiva comparada en educación superior. En Educación Superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, Buenos Aires. ISBN 978-987-558-188-3.

Legarre, S. (2015) Dibujar conceptos jurídicos: una experiencia docente alternativa. Academia, Revista sobre la Enseñanza del Derecho. Año 13, número 26. Pág. 205-213. ISSN 1667-4154

Ley de Educación Nacional N° 26.206. C.A.B.A, Argentina

Ley de Educación Superior N° 24.521. C.A.B.A, Argentina

Loaiza Zuluaga Y.E. y Duque P.A. (2017) Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. Revista Plumilla Educativa, n° 19. P. 60-78. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6157574>

Martínez Paz, F. (2003) La Construcción del Mundo Jurídico Multidimensional. Edic. de la Academia Vol. XXXVI. Editorial Advocatus. Disponible en: <http://www.acaderc.org.ar/ediciones/publicaciones/2003/la-construccion-del-mundo-juridico>

Martínez Poloche G. M. y Velandia Holguín C. R. (s.d.) Las prácticas pedagógicas en Educación Superior, tendencias emergentes. Fundación Universitaria Ciencias de la Salud. Colombia. Disponible en: <https://repositorio.fucsalud.edu.co/bitstream/handle/001/327/REDI-FCA-2015-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación de la Nación (2007) Resolución N° 24/07 Lineamientos curriculares para la formación docente. Documentos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Argentina

Ministerio de Educación de la Nación (2015) Resolución 2740 Reconocimiento de Valides nacional a la carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de planeamiento. 2008. Sistema de Créditos en los Planes del Estudio del sistema Terciario Binario. Ciudad de Buenos Aires.

Morales Zuñiga, H. (2016) IURIS: la lógica de los juegos en la enseñanza del Derecho. Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho. Volúmen 3, número 1. Pág. ISSN 0719-5885.

Mosquera Schvartz, D.M. (2015) Problemáticas Epistemológicas en la Planificación del Derecho. Academia, Revista sobre la Enseñanza del Derecho. Año 13, número 25. Pág. 203-206. ISSN 1667-4154.

Patiño Garzón, L. (2010) La práctica pedagógica en la formación docente. Revista Universidad y Sociedad, vol. 2 N° 1. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. ISSN 2218-3620

Pérez Vallejo, A. M. (2013) Enseñanza práctica del derecho civil: replanteamiento metodológico y experiencias de innovación. Revista de Educación y Derecho. Número 8.

Perrenou P. (2007) Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar, profesionalización y razón pedagógica. Colección Crítica y fundamentos Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado. Editorial Grao, México. ISBN: 978-84-7827-323-2 Editorial Grao ISBN: 978-968-867-218-1 Colofón

Programa de la materia Didáctica Especial de las Ciencias Sociales del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Versión año académico 2019.

Programa de la materia Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas, de la Universidad Nacional de Córdoba. Versión año académico 2019.

Programa de la materia Didáctica para la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas, del Profesorado en Ciencias Jurídicas, de la Universidad Nacional de Córdoba. Versión año académico 2019

Programa de la materia Didáctica General del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Versión año académico 2019.

Programa de la materia Práctica Docente Aula Institución del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Versión año académico 2019

Programas de la materia Práctica Docente (I, II, III y IV) del Profesorado en Ciencias Jurídicas, de la Universidad Nacional de Córdoba. Versión año académico 2019.

Programa de la materia Didáctica General, del Profesorado en Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas, de la Universidad de Buenos Aires. Versión año académico 2019.

Programa de la materia Didáctica Especial, del Profesorado en Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas, de la Universidad de Buenos Aires. Versión año académico 2019.

Programa de la materia Observación y Práctica de la Enseñanza, del Profesorado en Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas, de la Universidad de Buenos Aires. Versión año académico 2019.

Programa de la materia Residencia Docente, del Profesorado en Educación Media y Superior en Ciencias Jurídicas, de la Universidad de Buenos Aires. Versión año académico 2019.

Ríos G. y Ruiz Juri María (2016) La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. 1ra edición. Advocatus. Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. ISBN 978-987-707-050-7

Rivilla A.M. y Salvador Mata F. (coord.) (2009) Didáctica General. Madrid. Disponible en: <http://www.solucionesjoomla.com/equinta-descargas/Otros/Didactica%20General%20-%20PEARSON%20Prentice%20Hall.pdf> (Consulta 10/06/2018).

Salit, C. (2011) Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. RAES, Revista Argentina de Educación Superior. Año 3, número 3. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 1852-8171. Disponible en: http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_salit.pdf

Texto ordenado de la carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Plan 1998, versión 3

Tuvilla Rayo, José (1998). Educación en Derechos Humanos: hacia una perspectiva global. Decleé de Brouwer, España.

Ugarte Artal, C. y Naval Durán, c. (2011) El papel de los profesores en la educación en derechos humanos. Orientaciones y recursos sugeridos en el decenio de naciones unidas para la educación en derechos humanos (1995-2004) y desde el programa mundial para la educación en derechos humanos. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/084.pdf>

Witker, J. (2015) Las Ciencias Sociales y el Derecho. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, Vol. XLVIII, n° 142, enero-abril 2015, (p. 339-358). Universidad Nacional Autónoma de México, DF.

Witker, Jorge (s.f.) Técnicas de la Enseñanza del Derecho. Cuarta Edición. Serie J Enseñanza del Derecho y material didáctica N° 7. UNAM Instituto de investigaciones Jurídicas. Editorial Pac. S.A.

México D.F. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1070> (Consulta: 20/04/2018)

Zabalza M. A. (2006) Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional. Narcea editores, España.

Zanatta Colín, E. (2017) Tendencias curriculares en los modelos educativos de las universidades públicas estatales. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2308.pdf>

Zinny, A. (2014) La enseñanza del Derecho y los estudios comparados., una síntesis del Derecho Argentino destinada a facilitar su comparación. Rosario, Santa Fe, Argentina: Nova tesis Editorial Jurídica.

ANEXOS

Anexo 1: Cuadro comparativo características generales de los Planes de Estudio

Título otorgado por la carrera (Universidad)	Prof. en Educación Media y Superior en Cs. Jurídicas (UBA)	Profesorado en Ciencias Jurídicas (UNC)	Prof. En Ciencias jurídicas, Políticas y Sociales (UNRC)
Objetivos de la Carrera	Formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas y demás contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Abogacía.	Se prevé que los estudiantes desarrollen: ·La capacitación necesaria para brindar educación tendiente a fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ella, la capacidad de definir su proyecto de vida basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. ·Competencias profesionales para enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. ·Una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/las alumnos/as. ·Competencias necesarias para brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural. ·Competencias para comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales. ·La comprensión y adquisición de herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten tomar decisiones, orientar y evaluar procesos de enseñanza en las áreas curriculares relacionadas con los contenidos jurídicos atendiendo a las singularidades del nivel y diversidad de contextos socioculturales de los estudiantes. ·Una concepción de la formación docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad ·Una sólida formación en las disciplinas sociales, jurídicas y pedagógico didácticas que le permitan seleccionar, organizar y transmitir los contenidos específicos de cada campo de conocimientos.	La formación de estudiantes de grado, con una sólida capacitación en las distintas áreas de su especialidad, articulada con una adecuada formación pedagógico-didáctica que les permita desempeñar con autonomía la profesión docente. Por tanto pretende: *Facilitar la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes para ejercer como un profesional docente abierto, reflexivo, creativo y comprometido con su práctica. *Permitir una sólida formación en el campo disciplinar y pedagógico-didáctica que permita al profesional docente seleccionar y organizar contenidos y estrategias específicas de las áreas: Jurídica, Política y Social. *Posibilitar el acceso al conocimiento y las estrategias necesarias para comprender, indagar, interpretar y evaluar los fundamentos de la Práctica Docente, del Derecho, la Política y las Ciencias Sociales. *Desarrollar actitudes para el desempeño de la pluridimensionalidad de la tarea docente enmarcada en una concepción ética propia del educador y de la democracia. *Construir conocimientos y estrategias para la investigación en

			Ciencias Sociales y en particular en la Investigación Educativa. *Desarrollar una disposición favorable hacia la formación continua y para reflexionar sobre su propia práctica docente cotidiana, articulando teoría/práctica en permanente regulación.
Requisitos de Admisión	*Poseer título de Abogado *Ser alumno regular de la carrera de Abogacía, con: el CPC y CPO aprobados o haber iniciado el cursado de estas asignaturas obligatorias del CPO.	*Ley de Educación Superior N° 24521, Art. 7°. *Poseer título de Abogado (completar las materias propias del profesorado)	*Culminación del nivel secundario (Ley de Educación Superior N° 24521, Art. 7°)
Duración	5 años	4 años	4 años
Modalidad	Presencial	Presencial	Presencial
Estructura (en horas)	1)C.B.C. (348) 2) C.P.C. (1042) 3) Asignaturas Obligatorias comunes del C. P. O. (264) 4) Cuatro puntos específicos del C.P.O. (48) 5) Asignaturas Formación Docente (810)	* Formación general (180) *Formación disciplinar específica (1800). *Formación Pedagógica (320). *Práctica Profesional Docente (400) *Asignación libre (200) TOTAL: 2928	*Formación Orientada Jurídico-Político-Social *Formación General Pedagógico-Didáctica. Incluye las siguientes áreas: Jurídica, Política, Ciencias Sociales y Pedagógica- Total horas: 3045
Áreas de conocimiento	Especifica como áreas de formación:	Se identifica como campos de formación: *Campo de la Formación General	El currículo de la carrera abarca las áreas: <i>a)Filosófico-Epistemológica</i> <i>b) Jurídica</i>

	a) Área de Formación Disciplinar en Derecho b) Área de Formación Docente.	*Campo de formación disciplinar específica. *Campo de formación pedagógica *Campo de la Práctica Profesional Docente	c) <i>Político-Histórica.</i> d) <i>Socio-Económica.</i>
Contenidos Mínimos y metodología	Didáctica General Contenidos Conceptuales: La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales. El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnológicos educativos. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación. El currículum escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos	Campo de la Formación Específica Introducción al Derecho El Derecho. Perspectivas científicas y culturales. Fundamentos antropológicos, sociales, políticos y axiológicos del Derecho. Distintos Enfoques sobre las funciones del Derecho. Principios y conceptos fundamentales para la construcción del ordenamiento jurídico. Fuentes del Derecho. Interpretación y aplicación. Derecho Romano Concepto y sentido romano del Derecho. Su transfusión al Derecho Moderno. Concepción Romana de la Persona: Persona Física. Capacidad de hecho y de Derecho. Persona de existencia ideal. La Persona Física en sus relaciones de familia: matrimonio, parentesco, filiación, legitimación y adopción. Tutela y Curatela. La persona en sus relaciones patrimoniales: Hechos y actos jurídicos. Cosas y patrimonio. Derechos Reales. Derechos personales. Obligaciones y Contratos. Protección Judicial de los Derechos de la Persona: La acción y el proceso. Sistemas procesales. La desintegración de la Persona Física: Sucesión. Sucesión abintestato. Sucesión testamentaria. Problemas del conocimiento y formas del razonamiento jurídico El conocimiento: condiciones de justificación. Tipos de conocimiento: necesario y contingente. Modos de organización racional. El problema de la objetividad: razones subjetivas e intersubjetivas. Teorías de la verdad. Lógica: justificación deductiva e inductiva. Falacias. El lenguaje: problemas del significado y la definición. La visión pragmática: usos, acuerdos y desacuerdo. Elementos de interpretación y argumentación. Pluralismo metodológico. Aplicaciones al derecho. 20 Derecho Privado I Parte General: los elementos de la relación jurídica privada. Derecho civil y Código Civil Argentino: contenido y caracteres. El sujeto de las relaciones jurídicas: las personas físicas y jurídicas. El objeto de la relación jurídica: patrimonio, bienes y cosas. La causa eficiente de los derechos: hechos jurídicos y actos jurídicos. Instituciones Generales del Comercio: El comercio. Sujetos. Empresa. Agentes. Auxiliares. Concurrencia. Competencia y Lealtad Comercial. Protección del consumidor. Marcas y designaciones. Derecho Constitucional Teoría Constitucional. Concepto. Método y Relaciones del Derecho Constitucional. Poder Constituyente. Génesis de la organización constitucional argentina. Artículos de fe política argentina. Ideología de la constitución. Persona y Sociedades intermedias. Declaraciones. Derecho y Garantías. Poder de policía. Estado	Introducción al Derecho: El conocimiento científico y el método. Las normas jurídicas. Técnica y Ética. La valoración jurídica. Conceptos jurídicos fundamentales. El Derecho Objetivo y Subjetivo. Las fuentes del Derecho. Derecho Público y Derecho Privado. Introducción a la Filosofía. El pensamiento científico y filosófico. La filosofía Griega, Medieval, Moderna y Contemporánea. Concepciones de Hombre en su devenir histórico. Filosofía, Educación, Política, Poder y Estado. Sociología General. El Hombre y la Sociedad. Factores Culturales. Estructura social. El proceso de socialización. El control social. Movilidad social. Derecho y cambio social. Los paradigmas del análisis sociológico. Economía I. Descripción del funcionamiento de una economía contemporánea. Teoría clásica del valor. Teoría del valor de la Escuela Neoclásica. Keynes y la Teoría Tradicional. Los problemas económicos de posguerra: Desempleo, inflación, desequilibrio exterior Teoría Política I (Historia de las Ideas e Instituciones Políticas).

	filosóficos, antropológicos, epistemológicos, psicológicos y específicamente pedagógicos. Las funciones del currículum: política, administrativa, pedagógica, otras. El currículum y la práctica escolar. Currículum prescripto, real y oculto. Otras distinciones. El proceso curricular: diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Criterios, metodologías y actores. Desarrollos Curriculares. Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas. Conocimiento, valores y verdad. El carácter provisional del conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar. El rol docente: dimensiones profesional, social y ética de la tarea docente. Los docentes y el conocimiento: conocimiento disciplinar y pedagógico. El	Argentino. Gobierno Federal Poder Legislativo, Ejecutivo Judicial y Ministerio Público. Derecho Penal I Concepto y Funciones del Derecho Penal. Caracteres. Derecho Penal sustantivo, procesal y ejecutivo. Evolución histórica de las ideas penales. Programa penal de la Constitución y Tratados con jerarquía constitucional. Fuentes del Derecho Penal. Teoría de la Ley Penal. Validez temporal, espacial y personal de la ley penal. Teoría del delito: la acción; el tipo doloso de comisión y omisión; el tipo culposo; la antijuricidad y las causas de la justificación; la culpabilidad y las causas que la excluyen. La Tentativa y el desestimiento voluntario. Participación criminal. Unidad y pluralidad delictiva. La punibilidad. Concepto, clases y determinación de la pena. La ejecución penal. Las medidas de seguridad. Derecho Privado II (Obligaciones) Estructura de la obligación. Clasificación de las obligaciones. Dinámica funcional de la obligación. Dinámica instintiva de la obligación. Dinámica externa de la obligación. La obligación cambiaria. Letra de cambio, pagaré y cheque. Teorías generales del proceso Principios que gobiernan el proceso. Jurisdicción. Acción y proceso. Teoría de los actos procesales. Teoría de la prueba. Teoría de las impugnaciones. Derecho Penal II Parte especial del Derecho Penal y su relación con la Parte General, el Derecho Procesal Penal y la política criminal. El bien jurídico protegido. Concepto material del delito desde la perspectiva de la Parte Especial. Función de garantía de los tipos penales. Normas de los Tratados Internacionales sobre Derechos Humanos con repercusión en la Parte Especial. Derecho Contravencional. Análisis de los tipos de Derecho Penal común (que se encuentran en los XII Títulos del Código y en la leyes complementarias), con particular referencia a: acción típica. Aspectos objetivos y subjetivos. Sujetos activos y pasivos. Consumación y tentativa. Análisis de los tipos de Derecho Penal Federal con referencia a esos mismos elementos.- Derecho Privado VIII (Contratos Civiles y Comerciales) Conceptos generales. Clasificaciones. Génesis del Contrato. Presupuestos. Elementos. Incumplimiento. Garantías. Los contratos civiles y comerciales en particular. La protección al consumidor. Derecho Público Provincial y Municipal Análisis profundizado y crítico del Federalismo Argentino. Autonomía provincial; supuestos, sus relaciones con el Gobierno federal y demás vínculos interjurisdiccionales. Los poderes constituyentes provinciales. Las declaraciones, derechos y garantías específicas en los estados provinciales. Estructura organizativa de los estados provinciales. Los Poderes Públicos y los órganos de control. El Municipio. Su autonomía, alcances, competencias. Organización Institucional, relaciones interjurisdiccionales de los Municipios. La regionalización. Derecho Procesal Penal Ordenamiento Jurídico Penal. Los poderes y deberes de realización penal del Estado. Procedimiento penal. Coerción procesal. Impugnaciones. Ejecución de Sentencias. Derecho Privado VI (Personas Jurídicas. Sociedades y relaciones de organización) Personas jurídicas: Introducción. Sociedades comerciales y civiles. Cooperativas. Sociedades de garantía	Carácter del pensamiento político. El pensamiento político a través del tiempo. Las grandes etapas del pensamiento político. Acontecimientos políticos. Evolución de las etapas del pensamiento político a través de las principales corrientes. Problemática del Conocimiento en las Ciencias Sociales. La Teoría del Conocimiento inserta en las distintas concepciones filosóficas: el realismo, el racionalismo, el empirismo, el criticismo kantiano, el idealismo hegeliano, el materialismo dialéctico. Análisis de modelos contemporáneos en su inserción contextual. Las incidencias de las distintas teorías del conocimiento en la fundamentación de las Ciencias Sociales. Taller de Problematicación de la Práctica Docente. Problematicación y tematización de las representaciones sobre la práctica docente. Reflexión sobre y para la acción atendiendo a sus distintos contextos de la práctica docente; el socio-histórico-económico-político-cultural; la institución y el aula. La profesionalidad del docente en su formación continua y en su práctica. Pedagogía. Planteo epistemológico e interdisciplinario de la Pedagogía. La Educación: reflexión y análisis. Relación educación-pedagogía: fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos. Corrientes pedagógicas. Análisis de modelos educativos, especialmente los argentinos y latinoamericanos. Las relaciones entre teoría-práctica.

	saber docente: marcos de referencia explícitas, su incidencia en la práctica educativa. La investigación en el aula y en la escuela. El rol docente, la enseñanza y el proceso de aprendizaje. Didáctica Especial Contenidos Conceptuales: Teorías del desarrollo moral del niño y el adolescente. Teorías sobre la educación moral y ciudadana. El desarrollo curricular en el derecho. Planes y programas de estudio: el caso de las carreras de derecho y ciencias jurídicas y políticas. La observación como elemento clave para el desarrollo curricular. El lugar de los contenidos de enseñanza. Selección y organización de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Las relaciones entre las teorías de la enseñanza y del aprendizaje: sus implicancias para la enseñanza del derecho y las ciencias jurídicas y políticas. La didáctica para los niveles medio y	recíproca. Aseguradoras. A.R.T. A.F.J.P. Asociaciones. Fundaciones. Mutuales. Otras formas de personas jurídicas. Relaciones de Organización. Introducción. Centros Jurídicos de imputación. Grupos. Patrimonios de afectación. U.T.E. y A.C.E. Otras formas de relaciones de organización. Derecho Administrativo Las funciones del Estado y el Derecho Administrativo. La organización administrativa. Hechos y Acto Administrativo. La actividad contractual de la Administración. Contratos Nominados, obra pública, suministro, empréstito, concesión, empleo público, servicio público. Derecho Procesal Civil y Comercial Organización Judicial. Actos Procesales. Medios de prueba. Recursos. Medidas cautelares. Derecho Privado V (Derechos Reales, de propiedad intelectual e industrial) Introducción. Publicidad posesoria. Publicidad registral. Dinámica del derecho real. Derecho reales en particular. Protección de los derecho reales. Derechos de la propiedad intelectual. Derechos de la propiedad industrial: Marcas, designaciones, dibujos, modelos y patentes de inversión. Derecho Procesal Constitucional Supremacía Constitucional. Recurso Extraordinario. Amparo. Habeas Corpus. Habeas Data. Acción Declarativa de Inconstitucionalidad. Certiorari. Casación Federal. Recurso por salto de la instancia. Derecho Procesal Administrativo Situaciones Jurídico –subjetivas en el Derecho Administrativo. Procedimiento administrativo. Proceso Contencioso - Administrativo. Procedimientos especiales de tutela jurisdiccional. Limitaciones administrativas a la propiedad. Dominio Público. Policía y Poder de Policía. Responsabilidad del estado. La actividad administrativa de control. Derecho del trabajo y de la Seguridad Social El trabajo humano; concepto y clasificación. Proyección jurídica de la actividad humana. El Derecho del Trabajo: ámbito personal de aplicación- derechos y deberes de las partes. La Seguridad Social contenido- principios- contingencias sociales. El Derecho Sindical: concepto- contenido- clasificación- La organización sindical- La negociación colectiva- La solución de los conflictos colectivos del trabajo. El Derecho procesal en el Trabajo y en la Seguridad Social, en lo Administrativo y en lo Judicial. El Derecho Internacional Publico y Privado del Trabajo y de la Seguridad Social. Derecho Privado VI (Derecho de la Familia y Sucesiones) Las relaciones familiares en general. Derecho matrimonial: efectos personales y patrimoniales. Uniones de hecho. Derecho de la filiación, de la patria potestad y tutela de los menores. Derecho de la sucesión mortis causa, legítima y testamentaria. Los interesados frente a la sucesión. Derecho Político Principales pensadores políticos. El Estado Moderno, estado y Sociedad. Globalización y estado. Regímenes políticos. Ideología y realidad de la democracia. Fuerzas políticas. Sociología Jurídica La perspectiva sociológica sobre el fenómeno jurídico. Principales enfoques de lo jurídico. Derecho y orden social. Derecho y cambio social. Las funciones del derecho. Control y desviación sociales. Derecho y desigualdad social. Derecho, poder y autoridad. Derecho, legitimidad e ideología. Cultura jurídica. Las profesiones	Educación, Estado y Sociedad. Análisis de nuestra realidad educativa. Teoría Política II (Teoría del Estado) Lo social y lo político. La teoría. La ideología. Poder y orden. Participación y representación. Democracia y derechos individuales. Estado y soberanía. Teoría del Estado. Rol, estructura y función del Estado. Partidos políticos y sector dirigente. Economía II Visión periférica y teoría de la CEPAL. Problemas centrales de las economías modernas. Estancamiento e inflación. La crisis y el patrón de acumulación. Caso argentino. Posibilidades y límites de la intervención estatal en economía. Historia Política Argentina I De la sociedad precolombina a la colonia. La Metrópolis y su entorno europeo. El proceso de Independencia. Anarquía. Centralismo y federalismo. La Constitución Nacional de 1853. La formación del Estado Argentino. Metodología de la Investigación El estatuto teórico de las Ciencias Sociales. Paradigmas. Tipos de investigación. El proceso de investigación. La investigación educativa actual. Estado y posibilidades. Análisis de resultados de distintas praxis metodológicas. Derecho Privado I (Parte General Civil y Reales)

superior del sistema educativo formal y el desarrollo de la didáctica del derecho. Su vinculación con la didáctica de las ciencias sociales y las humanidades. La planificación y la organización de la práctica de la enseñanza en derecho: educación en y para los derechos humanos, en y para la ciudadanía, en y para la democracia, en y para la paz. La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía. La evaluación en la enseñanza del derecho. Problemas pedagógicos y didácticos vinculados con la formación ética y de la ciudadanía en la escuela y en el aula: transversalidad, neutralidad y beligerancia, compromiso ético y legal de la práctica docente. Programas, métodos, estrategias y recursos didácticos para la formación ética y ciudadana. La evaluación de la formación ética y de la formación ciudadana. Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación	jurídicas. Administración de justicia. Derecho Privado VII (Derecho de Daños) Derecho de daños. Aspectos generales. Teoría general de la responsabilidad civil. Presupuestos. Antijuricidad. Incumplimiento absoluto y relativo. Mora. Daño. Relación de causalidad. Factores de atribución. Eximentes. Reparación del daño. Función preventiva del derecho de daños. Responsabilidades especiales de carácter contractual y extracontractual. Daño colectivo. La acción resarcitoria. Aspectos sustanciales y procesales. Función sancionatoria del derecho de daños. Filosofía del Derecho El problema de la noción de derecho. La normatividad del derecho. La naturaleza de las normas: el concepto de obligación. Concepciones del derecho: Juspositivismo: derecho y coacción. Jurnaturalismo: derecho y moral. Sistema Jurídico: El carácter sistemático del derecho. Existencia de sistemas jurídicos. La aplicación del derecho: 1 Interpretación y textura abierta. Casos difíciles. Ética y derecho: Justicia y derecho. La obligación moral de obedecer al derecho. Economía Concepto. Objeto. Métodos. Análisis positivo y normativo. Microeconomía y macroeconomía. Mercados. Demanda. Organización y producción de las empresas. Competencia. Factores de Producción. Equilibrio. Eficiencia. Indicadores básicos macroeconómicos. Consumo y ahorro. Renta Nacional. El Estado y la Economía. Dinero. Sistema Financiero en la República Argentina. Crecimiento económico. Inflación. Comercio Internacional. Derecho Privado VIII (Derecho Bancario, Bolsas y Seguro) Derecho bancario y contratos bancarios. Tarjetas de crédito. Bolsas y operaciones bursátiles. Mercados y cajas de valores. Seguros y contratos de seguros. Régimen especial de control. Historia del derecho argentino Concepto. Metodología. Contenido. Fuentes y Sistematización del Derecho: Ius Propium. Ius Commune. Common Law. Derecho Castellano Indiano y Nacional. Codificación. Su Evolución Histórica. Historia y Evolución de las Ideas Jurídicas. El estado español, indiano y nacional. Organización jurídica, política, social, económica. Su evolución histórica. Contenidos mínimos de cátedras, seminarios y talleres opcionales sugeridos Derecho Sindical (Organización Sindical, Negociación y Convenios Colectivos del Trabajo. Solución de los Conflictos Colectivos del Trabajo). Derecho de la Seguridad Social Curso de profundización. Derecho Procesal Administrativo y Judicial del Trabajo. Curso de profundización. Derecho Procesal Administrativo y Judicial de la Seguridad Social. Curso de profundización Derecho Parlamentario. Concepto. Fuentes. Historia y Función del Parlamento. Estructura. Rol. El Congreso, en el Derecho Constitucional Comparado. El Congreso Argentino. Integración Facultades de las Cámaras. Comisiones Internas. Bloques. Ética parlamentaria. Juicio Político Quorum. Sesiones ordinarias, de prórroga, extraordinarias y preparatorias. El Congreso reunido en Asamblea. Tipos de Leyes. Relaciones con otros órganos. Atribuciones. Privilegios parlamentarios. Técnica Legislativa y Redacción de los Proyectos. Asesoramiento informativo científico y técnico para la ley. Trámites diversos (Sesiones	La codificación. Antecedentes. La unificación de la legislación Civil y Comercial. El sujeto de los derechos subjetivos: sus atributos. El objeto de los derechos subjetivos. La causa de los derechos subjetivos. Derechos reales: generalidades y clases. Derecho Privado II (Obligaciones y Contratos Civiles) Obligaciones: clasificación. Dinámica funcional y extintiva. Contratos: generalidades y tipos de contratos en particular. Seminario de Política Educativa e Institución Educativa La legislación educativa. El sistema educativo: componentes de la estructura formal y jurídica. Fundamentos y comparación. El financiamiento educativo. La administración educativa. La escuela: sus dimensiones y componentes simbólicos y estructurales, formales-organizacionales. La dinámica implícita y explícita. Análisis institucional. Trabajos de campo en instituciones educativas formales y no formales. Psicología Educativa Campo científico. Relación psicología-educación. El papel de la psicología educativa y los vínculos de la teoría y la práctica en la formación docente continúa. Teorías, enfoques y marcos para el análisis de los procesos de aprendizaje y de la enseñanza. El aprendizaje y el conocimiento escolar: relación con desarrollo y enseñanza según distintas concepciones. Condiciones del aprendizaje. El contexto del aprendizaje, factores cognitivos,

	Argentina Contenidos Conceptuales: La institución educativa. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución escolar. Las funciones de la escuela. Relaciones entre la institución escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales. La institución escolar y el sistema educativo argentino. La transformación de la institución escolar en la actualidad. Dimensiones de análisis de la institución escolar. Dimensión pedagógico-didáctica de la institución educativa. Gestión del currículum y de las prácticas en el aula escolar. Dimensión administrativo-organizacional de la escuela. La estructura formal: organigrama y distribución de tareas, el uso del tiempo y del espacio escolar. Las relaciones informales. Poder y conflicto. Roles y funciones de los diferentes actores: estudiantes, docentes, supervisores,	plenarias, debate en el recinto, trámite en la cámara revisora). Asistencia del Jefe de Gabinete y ministros del P.E. Interpelaciones y pedidos de informe. Criminología. Concepto. Objeto de estudio. Desarrollo de la disciplina. Relaciones interdisciplinarias. Teorías Criminológicas. Política criminal. Prevención del delito. Sistemas penitenciarios. Evolución. Problemática de niños y adolescentes. Derechos Humanos y nuevas formas de criminalidad. Derecho de la integración. Perspectivas de la integración: histórica, económica, política, social y cultural, Perspectiva jurídica carácter intergubernamental o supranacional, características y ubicación en el ordenamiento, solución de 26 controversias, libertades de circulación. Mercosur: contexto histórico económico, político, social, cultural y jurídico. Instrumentos: Programa de liberación comercial, régimen de origen y cláusulas de salvaguardia. Estructura institucional. Sistema normativo Ordenamientos jurídicos de los estados partes, libertades de circulación, relaciones con otros bloques, cooperación jurídica. Cuestiones actuales de Derecho Romano. Seminario de derecho romano profundizado. El proceso judicial. Los medios de prueba, de Roma a nuestros días. El antecedente romano de la inhabilitación judicial. Los pródigos, los débiles mentales, los disminuidos en sus facultades físicas. La religión y el derecho. El Derecho Romano como antecedente de los sistemas jurídicos anglosajón y europeo continental. La posesión. Los conflictos sociales y las reformas agrarias en la República Romana. La actualidad del problema. Derecho sanitario y medicina legal. Derecho Sanitario: Derecho de los pacientes. Deontología del equipo de salud. Responsabilidad profesional de los integrantes del equipo de salud Derechos de los pacientes. Derecho a la información. Documentación médica. Legislación y jurisprudencia sanitaria. Medicina Legal: Concepto. Clasificación Relaciones Interdisciplinarias. Historia de la Medicina Legal. Rol del Médico Legista. Pericia Médica. Criminalística. Tanatología. Traumatología. Asfixiología. Toxicología. Tocoginecología. Sexología. Psiquiatría Legal. Medicina Legal Previsional. Laboral. Asfaltológica. Del deporte. Bioética Análisis económico del derecho. Introducción al Análisis Económico del Derecho. Sus cuestiones fundamentales. El análisis de los efectos de las instituciones jurídicas. El comportamiento económico racional. El Derecho y el equilibrio en el mercado. Eficiencia paretiana. Eficiencia potencial. Equidad. Sistema jurídico, eficiencia y equidad. Derecho empresarial. La empresa y su rol actual. Bienes inmateriales: patentes de invención, marcas y designaciones, transferencia de tecnología, inversiones extranjeras. Concurrencia y Mercado: competencia desleal, defensa de la competencia, protección al consumidor. Derechos del niño. I: La Construcción Histórico – Social de la Infancia: La Relación Estado-Familia e Infancia. El Niño como Sujeto de Derechos. II: La Consideración Jurídica de la Infancia: Estructura y Contenido de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. La Adecuación Jurídico-Legislativa a la Convención	metacognitivos y motivacionales. La clase como transferencia educativa. El docente: sus representaciones, estudios sobre el pensamiento de los profesores y sus implicancias en la orientación de los aprendizajes. Psicología Evolutiva El campo científico de la Psicología evolutiva. El desarrollo humano. Teorías, las etapas y sus aspectos afectivos-vivenciales, cognitivos y socio-histórico-culturales. Características específicas de la pubertad y de la adolescencia. Sus implicancias pedagógicas. Análisis del proceso de desarrollo y de los sujetos de aprendizaje en situaciones áulicas, objetivado críticamente según teorías. Historia Política Argentina II La Generación del '80. El radicalismo. El estado autoritario. El peronismo. Gobiernos de facto. La transición democrática. Derecho Constitucional La Constitución argentina. Fuentes. Declaraciones, derechos y garantías. Órganos de gobierno y control. Atribuciones. Constitución de Córdoba. Derecho Constitucional Comparado. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social El derecho del trabajo. Principios. Fuentes. Sujetos. El contrato de trabajo. Derechos y obligaciones de –las partes. El salario. La estabilidad. Despido. Indemnizaciones. Suspensión y extinción. Estatutos particulares. Asociaciones profesionales. Convenciones colectivas de Trabajo. Derecho procesal del trabajo. Previsión y

	directores. Las normas en la escuela: necesidad y calidad de las normas. Convivencia y construcción de normas de convivencia. Cultura e identidad institucional: similitudes y diferencias entre escuelas. Proyecto Educativo Institucional. Psicología Educativa Contenidos Conceptuales: Las perspectivas filosóficas, psicológicas y sociales de la educación media y superior. La persona, la subjetividad y la configuración de la personalidad; actores, prácticas y contextos. Implicancias pedagógicas. Los procesos de aprendizaje: sus dimensiones. Las teorías del aprendizaje: Las teorías constructivistas: desarrollo y aprendizaje; el conflicto cognitivo, sociocognitivo y el proceso de equilibración; la construcción psicogenética; asimilación y acomodación; el cambio conceptual; el desarrollo conceptual; el	Internacional sobre los Derechos del Niño. Niños y Adolescentes en Conflicto con la Ley Penal. III: La Protección de la Infancia en el marco de los Derechos Humanos: Conceptos, Principios y Garantías de los Derechos Humanos de los Niños. La Construcción del Niño como Sujeto de Derechos en los Estados Democráticos. IV: Políticas para la Infancia: Características y Estrategias de Atención a la Infancia. Problemas de Organización y Planificación de las Políticas. V: Infancia y Familia: Administración de Justicia y Familia. Los Derechos del Niño en la Familia. La Adopción y los Derechos del Niño. El Interés Superior del Niño y las Adopciones Internacionales. VI: Infancia y Violencia Social, Familiar e institucional: Normativa Internacional y Responsabilidad del Estado. Medidas Protectoras. Alternativas desde la Perspectiva de los Derechos. VII El Trabajo Infante-Juvenil: Evolución y Debates Actuales sobre el Trabajo Infante-Juvenil. Relación Pobreza – Trabajo – Educación. Regulación del Trabajo Infantil. Campo de Formación General 1. Lengua Extranjera I Portugués: Módulo 1 El sintagma verbal en portugués y español. El verbo. Tiempo, voz y modo. El sistema verbal en ambas lenguas. Tiempos verbales presentes, pasados y perfectos. La expresión del futuro. Verbos transitivos e intransitivos. La expresión del uso y significado de los hipotéticos. El adverbio. Características distintivas en el portugués y el español. Orden de los adverbios en la oración. El sintagma nominal en portugués y español. Morfemas de género y número. Funciones del sustantivo. Los constituyentes de la frase nominal. El pronombre: Uso de pronombres personales, posesivos, relativos. El adjetivo: Características en ambas lenguas. Grados de comparación. Orden de los adjetivos en la oración. Determinantes: Usos del artículo en ambas lenguas. Elementos de relación en portugués y en español. La preposición: preposiciones que indican lugar, tiempo, movimiento, origen, destino. Inglés: Módulo 1 El sustantivo y la frase nominal. Reconocimiento del sustantivo. Cognados y falsos cognados. Morfología del sustantivo. Principales afijos y sufijos. Sintaxis e interpretación de la frase nominal. Pre y post-modificación. El adjetivo. Sustantivos en función de modificadores. El caso genitivo. La frase verbal. Modos: Indicativo, Imperativo, Subjuntivo. Tipos de verbos: Regulares, irregulares, Modales Tiempos Simples: Presente, Pasado, Futuro. Tiempos Compuestos: Presente, Pasado. La Voz Pasiva: con y sin agente. Oraciones condicionales (tipo 0, I y II; las oraciones tipo III se presentarán en caso que el discurso de la especialidad lo utilice en forma frecuente). Verbos frase Morfología. Derivación por afijación: principales afijos adjetivos, adverbiales y verbales. Palabras compuestas (compounds). La forma –ing: interpretación de acuerdo a sus funciones. Comparación de adjetivos de una y más sílabas. Coherencia textual. Relaciones semánticas: referencia anafórica y catafórica. Referentes: pronombres personales, objetivos, reflexivos, posesivos, demostrativos, relativos, otros pronombres (“one/s”, „the one/s”, “ the other/s”, „another”, “others”, “the former/ the latter” “each”). Sujeto	seguridad social. Derecho internacional del trabajo. Derecho Privado III (Der. Comercial) El derecho comercial. Antecedentes. El sujeto en el derecho comercial. Agentes auxiliares de comercio. Contratos comerciales. Sociedades comerciales. Seguros. Títulos de crédito. Concursos y quiebras. Derecho Privado IV (Flia. y Sucesiones) Derecho de familia. El matrimonio. Forma y efectos personales y patrimoniales del matrimonio. Extinción del matrimonio. Relaciones paterno filiales. Tutela. Curatela. Sucesión por causa de muerte: intestada y testamentaria. Didáctica General y Currículo El saber didáctico: campo de estudio, su configuración y evolución histórica. Los objetos de la didáctica: el aula y el currículo. Las teorías y modelos de enseñanza: fundamentos, desarrollo y críticas. La configuración didáctica de la clase. Estrategias de mediación e intervención didáctica en prácticas institucionales y del aula. El currículo: concepciones y fundamentos. Currículo, cultura, sociedad, profesión. Currículo prescripto y currículo oculto. Constitutivos curriculares. Propuesta y gestión curricular. Análisis y valoraciones de currículos. Observaciones del currículo a través de su praxis en las disciplinas jurídicas, políticas y sociales. Didáctica Especial de las Cs. Sociales

	desarrollo del juicio moral. Implicancias para la construcción de la norma y el concepto del derecho. La corriente socio-histórica: los procesos psicológicos superiores; dominios genéticos y líneas de desarrollo; el desarrollo psicológico como proceso socialmente mediado. La zona de desarrollo próximo. El concepto andamiaje. El aprendizaje por descubrimiento. Formación de conceptos. Pensamiento y lenguaje. El aprendizaje compartido y la participación guiada. Las teorías cognitivas: el aprendizaje significativo; la cognición como sistema de procesamiento de información. Aprendizaje y aprendizaje en contextos de educación formal. La interacción en el aula: El grupo de aprendizaje. Heterogeneidad. Discriminación positiva y promoción educativa. Logros y dificultades en el aprendizaje. La	anticipador: "it" (e.g. "It is important / doubtful / known that....") y construcción enfática con "it" (e.g. "It was Roentgen who discovered X-rays"). Relaciones lógicas: nexos y conectores (aditivos, adversativos, causativos, temporales y otros). El infinitivo de propósito. Otras formas de indicar propósito ("in order to"; "so that", "for"). Sustitución y elipsis de elementos lingüísticos: reconocimiento /interpretación cuando se juzgue necesario. Lengua Extranjera II Portugués: Módulo 2 El sintagma nominal en portugués y español. Morfemas de género y número. Funciones del sustantivo. Los constituyentes de la frase nominal. El pronombre: Uso de pronombres personales, posesivos, relativos, etc. El adjetivo: características en ambas lenguas. Grados de comparación. Orden de los adjetivos en la oración. Determinantes: Usos del artículo en ambas lenguas. Funciones de artículo como generalizador, actualizador, intensificador y clasificador. Uso de los demostrativos y otros determinantes en ambas lenguas. Elementos de relación en portugués y en español. La preposición: Preposiciones que indican lugar, tiempo, movimiento, origen, destino. La conjunción: Conjunciones de coordinación y subordinación. Funciones y Tipos de Textos. Las Funciones: Informativa, Expresiva y Apelativa. Los Textos: narrativos, expositivos y argumentativos. La noticia. La crónica periodística. El editorial. La nota de opinión. El ensayo. La carta argumentativa. Textos jurídicos. Coherencia textual. Relaciones semánticas: coherencia léxica y referencia. Relaciones lógicas: sustitución y elipsis de elementos lingüísticos. Inglés: Módulo 2 Estrategias de lectura aplicadas a la interpretación de textos de la especialidad Predicción del contenido posible del texto a partir de lo visual (Previewing): Utilización del conocimiento previo sobre el tema. Lectura rápida de búsqueda de información específica. (Scanning) Lectura rápida para lograr comprensión global (Skimming) Reconocimiento de ideas principales y secundarias Utilización de tipo y formato de texto. Monitoreo de la comprensión. Aplicación de la información. Inferencia del significado de palabras por la morfología. Inferencia del significado de palabras por el contexto. Utilización del diccionario. Regulación del ritmo de lectura. Relación entre ideas: interpretación de la relación existente dentro de la oración y entre oraciones del discurso de la especialidad. Informática Funcionamiento de una PC: hardware y software; microprocesador; memorias; sistema operativo. Archivos y carpetas: reconocimiento y utilización de las distintas unidades de almacenamiento de datos; distintos tipos de extensiones de archivos; creación, copia, traslado y eliminación de carpetas; cambio de nombre de carpetas y archivos; papelera de reciclaje; localizar archivos o carpetas. Entorno gráfico de Windows: manejar ventanas; menús emergentes; configurar escritorio; cuadro de diálogos; panel de control. Conceptos básicos de Internet: protocolo TCP/IP; números de IP; dominios; DNS; URL; modelo cliente servidor; conexiones físicas – Búsqueda de información en la Web: navegar en la web; utilizar buscadores (estrategias de	Los modelos de enseñanza y la enseñanza de las ciencias jurídicas, políticas y sociales: fundamentos, desarrollo y críticas. La ciencia social y los estudios sociales. Selección y organización de los contenidos del campo disciplinar. El planteamiento metodológico y estratégico de las ciencias sociales. Los materiales, recursos, medios. La evaluación, acreditación, certificación y promoción. Elaboración, análisis y justificación de planificaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Seminario Integrador I Pretende generar un espacio de integración entre las distintas áreas y los contenidos del campo de formación general y de especialización en el marco de la práctica docente como eje articulador y sus distintos contextos: aula, institución y socio-histórico-económico-cultural. Derecho Administrativo La Constitución Nacional y la actividad administrativa. Fuentes del Derecho Administrativo. El acto administrativo. Contratos administrativos. Servicios públicos. Procedimiento Administrativo. Sistema impositivo argentino. El presupuesto. El gasto público. Derecho Internacional Teoría general del Derecho Internacional Público. Evolución doctrinaria. Sujetos del Derecho Internacional. Tratados. Organizaciones Internacionales. Responsabilidad y conflictos internacionales. Procesos de Integración. Derecho Internacional Privado. Puntos de Conexión. Seminario de Derecho

	intervención del docente en la búsqueda de la calidad y equidad educativa y en la prevención del fracaso escolar. Desafíos para aprendizajes autónomos. El aprendizaje y el desarrollo cognitivo en las instituciones educativas de nivel medio y superior y su relación con el trabajo. El ejercicio de la ciudadanía. Productos culturales de y para adolescentes y adultos. El tiempo escolar y el tiempo libre. Lo personal y lo grupal. Homogeneidad y heterogeneidad. Estilos de comunicación de adolescentes y adultos. Formación de vínculos. Discriminación y estereotipos. Desarrollo de juicio ético y estético. El proyecto de vida. El sujeto de aprendizaje. Las características de los alumnos del Nivel Medio y Superior. La adolescencia y la adultez en la familia, la comunidad y la sociedad: su influencia en las formas de vinculación y en los estilos de comunicación. Formas de	búsqueda); guardar información en distintos tipos de archivos; registrar favoritos; insertar información en un archivo de procesador de texto. – Correo electrónico: crear una cuenta de correo electrónico; enviar y recibir mensajes; adjuntar archivos; organizar su cuenta de correo electrónico. –Web 2.0: wikis, blogs y redes sociales. –Servicios de transferencia de archivos: descargar archivos; conceptos básicos; –Aspectos legales: derecho de autor; copy right; copyleft; creative commons. –Seguridad en Internet: datos personales en la red; phishing; operaciones comerciales. Procesador de texto: Herramientas y operaciones básicas; Edición y Formato; Opciones avanzadas de formato: columnas, iniciales, tabulación, cuadros de texto; Configurar página e imprimir; Insertar imágenes y dibujos: la galería de imágenes, dibujos, FontWork; Crear estilos: el estilista; Cartas en serie. Planillas de cálculo: ingresar, editar y formatear datos; construir y utilizar fórmulas (referencias absolutas y relativas); manejar el libro de trabajo. – Gráficos: graficar datos, crear gráficos; modificar datos, ordenar y filtrar datos. 3. Redacción de textos académicos y científicos Historia de la escritura y de la comunicación científica. Breve historia de la escritura: ideográfica, cuneiforme, consonántica y vocálica. El proceso de construcción de un texto, el proceso de redacción: planificación, textualización, revisión, versión final. Qué es un Definición de texto y unidades que lo componen: La puntuación La frase. El párrafo. Marcadores textuales y conectores. Lectura y documentación. La elaboración de un plan de lecturas. Criterios para organizar la bibliografía. Las convenciones de la cita y la referencia. La elaboración de un índice bibliográfico. Subgéneros académicos. Informe: características y componentes. Monografía: características y componentes. Ponencias: características y componentes. Tesis: características y componentes. Artículo: características y componentes. Las publicaciones científicas. Formas, medios y destinatarios. Trabajos y comunicaciones. Extensión y divulgación. V.2. Presentación de trabajos: normas de publicación y arbitrajes. El proceso de edición. 4. Lenguajes y prácticas comunicativas La inclusión de este espacio curricular obedece a la necesidad de favorecer el análisis de las transformaciones cognitivas, políticas, económicas y socioculturales vinculadas con la irrupción de los lenguajes digitales y audiovisuales, así como también su impacto en la cotidianeidad y en los procesos contemporáneos de producción, circulación y apropiación del conocimiento y de la información. Lo mediático se ha hecho trama en la cultura, transformando desde dentro las prácticas, las representaciones y los saberes. Se pone el énfasis en el lenguaje y en la perspectiva comunicacional, abordando la comprensión de los escenarios de la “Sociedad de la Información y del Conocimiento” y su incidencia en los ámbitos educativos, superando el énfasis en los aspectos meramente instrumentales. Se pretende que el futuro docente no sólo adquiera saberes sobre el uso de ciertas herramientas, sino también sobre su impacto en la	Se determinarán acorde a los avances y necesidades del área jurídica y su interrelación con la formación docente. Seminario de Derechos Humanos Planteos teóricos sobre las categorías jurídicas generales y universales. El fenómeno jurídico en las dimensiones fácticas, normativas y axiológicas. Estructura lógica de la norma jurídica. Carácter sistémico del ordenamiento jurídico. Lógica deóntica, semántica deóntica. Técnicas de interpretación. Validez de la norma. Aplicación de la norma en el tiempo y en el espacio. Hermenéutica y realidad social. Hermenéutica y ciencias sociales. Elaboración de ensayos sobre temáticas propias de los conocimientos jurídicos analizados. Seminario sobre Problemas Socio-Políticos Contemporáneos Se tratarán temas de actualidad político-social que posibiliten la sistematización de conocimientos y que operen hacia la integración de las ciencias sociales. Los temas se seleccionarán del conjunto de saberes de las referidas disciplinas en consonancia con su repercusión social y expectativas y posibilidades educativas. Se tratará de desarrollar las metodologías propias de abordaje, organización y comunicación. Se aplicarán distintos tipos de investigación, según la naturaleza del tema a investigar o en relación a la estrategia metodológica que se aspire a profundizar. Ética Avances en la conciencia ética de la humanidad. Proceso de fundamentación de las normas morales. Valor de la argumentación.

	participación en los grupos de pares y de organizaciones sociales. Producciones y productos por y para adolescentes y jóvenes: su influencia en la estructuración de la personalidad. La transición hacia la vida adulta. Las peculiaridades del juicio crítico. Los valores y las actitudes. La autonomía e independencia personal y social. 5) Observación y Prácticas de la Enseñanza Contenidos Conceptuales: Análisis y participación real y simulada en procesos curriculares. De la observación espontánea a la observación sistemática; el análisis didáctico y la observación calificada del ejercicio de la docencia; la crítica pedagógica. Desarrollo de competencias vinculadas con la observación, la planificación y programación de la enseñanza y la reflexión sobre la propia práctica. 6) Residencia Docente Contenidos Conceptuales: De la observación espontánea a la	construcción de subjetividades, en la constitución de redes sociales, y en sus potencialidades y riesgos como medio de comunicación, como recurso y como estrategia para la enseñanza en la escuela. La incorporación de los lenguajes y soportes audiovisuales y digitales permite un acercamiento a aspectos centrales en la cultura contemporánea. Más allá de las estimaciones, dudas e interrogantes que cada individuo se plantea respecto de la cultura actual, es un dato incuestionable que el proceso educativo está atravesado por la problemática comunicacional, la tecnología y la pluralidad de lo multimedial. La sociedad del conocimiento y la información. Nuevos escenarios para la educación. Las TIC dentro y fuera de la escuela. Las TIC como rasgo de la cultura y de los códigos de comunicación de niños y jóvenes. Formas de interacción y estrategias de construcción de subjetividades. Ciudadanía digital. La construcción de identidades y de la participación mediada por la tecnología. La hipertextualidad y el entrecruzamiento de narrativas en la red. Las TIC: lenguajes y educación. Aportes de las TIC a los procesos de cognición. El desarrollo de los procesos de comprensión y las TIC. Perspectivas de la incidencia multimedial sobre los procesos cognitivos y el conocimiento colaborativo. La producción de registros, comunicabilidad, expresividad, interpelación, estética, creatividad, sensibilidad. Modos de transmisión de la información, lectura crítica y apropiación de saberes. Estrategias educativas. Las TIC: diversidad de dispositivos, herramientas, lenguajes y sentidos La imagen y el sonido. Fotografía. Video. Formatos audiovisuales. Radio. Formatos radiales. Medios gráficos digitales en educación. Periódico digital. Revistas. Boletines. Los medios digitales: el e-mail, el chat, el blog, el fotolog, el Wiki. Los espacios digitales para la enseñanza: e-learning. Herramientas para actividades colaborativas en red. La Red, los entornos virtuales, el juego y la educación. Campo de la Formación Pedagógica 1. Pedagogía General La Pedagogía, como reflexión crítica del campo educativo, aporta a la formación de los futuros docentes saberes que les permitirán interpretar, comprender e intervenir en los diversos espacios educativos. Desde esta asignatura, los estudiantes podrán interpretar e interrogar los problemas y debates actuales del campo de la educación, recuperando las preguntas presentes en la reflexión pedagógica, de para qué, por qué y cómo educar. Sociedad, educación y Pedagogía. El campo pedagógico. Conceptualizaciones sociohistóricas: Escuela, educación, conocimiento. El docente y la tarea de educar. La Educación como Transmisión. La Educación como mediación entre la cultura y la sociedad: Tensión entre conservación y transformación. La educación como práctica social, política, ética y cultural. Espacios sociales que educan. La Educación no Formal. La escuela como producto histórico. La pedagogía en el contexto de la Modernidad: la constitución del estatuto del docente, la preocupación de la educación como derecho. El "Estado educador": la conformación de los Sistemas Educativos Modernos. Teorías y corrientes pedagógicas. La	Ética aplicada. Ética y derecho. Ética y política. Ética y educación

	observación sistemática; el análisis didáctico y la observación calificada del ejercicio de la docencia; la crítica pedagógica. Reflexiones sobre el rol docente, sus funciones, actividades, problemas y desafíos, relaciones con sus pares, que exijan definiciones sobre la ubicación del profesor en el sistema educativo y en las instituciones de nivel medio o superior. Reflexiones sobre el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Desarrollo de habilidades didácticas apropiadas para la enseñanza del derecho y de la formación ética y ciudadana, de habilidades de análisis de la propia práctica y de la de los pares. Desarrollo de competencias vinculadas con el trabajo cooperativo y la colaboración en el ejercicio de la docencia de nivel medio y superior. Comprensión de la formación docente como un proceso continuo. Reconocimiento de los diferentes planos e instancias	pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva, la Pedagogía Tecniciista. Las Teorías Críticas: Teorías de la Reproducción, Teorías de la Liberación y de la Resistencia. La Educación popular: experiencias en América Latina. Supuestos, antecedentes, rasgos y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Los sujetos, las relaciones pedagógicas, la autoridad y el conocimiento escolar. Configuraciones de sentidos y de prácticas pedagógicas. Problemáticas pedagógicas actuales Debates pedagógicos sobre la función social de la escuela. Relación Estado-familiaescuela. Tensiones al interior del Sistema Educativo: entre la homogeneidad y lo común, entre la unidad y la diferenciación, entre la integración y la exclusión, entre la enseñanza y la asistencia, entre la responsabilidad del Estado y la autonomía. Propuestas pedagógicas alternativas. Pedagogía de la diferencia. Psicología Educativa Psicología educativa posibilita el encuentro entre una disciplina heterogénea como es la Psicología y un campo de intervención profesional, el campo educativo. Ello obliga a revisar, en primera instancia, los problemas epistemológicos que atraviesan el campo de la disciplina, donde proliferan teorías rivales que conceptualizan de modo diferente algunos de los problemas del campo. Esto obligará a estipular criterios relevantes a los fines de decidir entre la pertinencia de aquéllas a la hora de explicar e intervenir en procesos y hechos educativos. El propósito de esta instancia es comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y en los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje. Se trata de brindar las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva. La ciencia psicológica: debates epistemológicos y teorías. Presentación de las teorías más relevantes: Conductismo, Gestalt, Psicología Genética, Psicología Socio-Cultural, Psicoanálisis. Contrastación de sus filiaciones epistemológicas, filosóficas, antropológicas, históricas y conceptuales. Crítica a los enfoques evolutivistas y psicométricos en la formación de los docentes: el concepto de evolución, los diseños longitudinales y transversales. El concepto de desarrollo: enfoques constructivistas. Los procesos de constitución subjetiva: enfoque psicoanalítico. Las Teorías del Aprendizaje. Enfoques generales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Derivaciones y aportes a las Teorías del Aprendizaje. El proceso de aprendizaje: dimensiones afectiva, cognitiva, lingüística y social. Aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar. Investigaciones psicológicas sobre dominios específicos. El sujeto de aprendizaje. Perspectivas constructivistas del sujeto del aprendizaje. El Sujeto epistémico: la construcción de las estructuras cognoscitivas. Estructura y génesis, y los factores del desarrollo de la inteligencia. El método de exploración psicogenética. El aprendizaje desde la perspectiva de la Epistemología y la Psicología Genética. El Sujeto Sociocultural: el aprendizaje desde la perspectiva cognitiva: Los procesos de razonamiento, aprendizaje y cognición en el marco de los	

	de formación profesional docente y de las estrategias de formación asociadas con éstos. Reflexión sobre la importancia de la autonomía en el proceso de formación profesional y en el ejercicio de la docencia, por medio de la investigación – acción, la reconstrucción narrativa de la práctica docente. 7) Teoría y Política Educacional: Contenidos Conceptuales: La educación: sus fundamentos. El estatuto epistemológico de la pedagogía. Fundamentos de la política educacional. Algunos debates contemporáneos en sus contextos históricos. Origen, consolidación, crisis y transformación del sistema educativo argentino. Contexto y normativa fundacional. Papel del Estado y de otros actores de la sociedad civil. Las iniciativas privadas en el sistema educativo. Bases constitucionales de la educación. Orden de prelación de las normas. El encuadre legal de la educación.	procesos ejecutivos del sujeto. Perspectiva socio antropológica del sujeto de aprendizaje en función de las nuevas configuraciones culturales y sociales. Los programas de investigación más relevantes: Vigotsky, Bruner, Ausubel, Perkins, Gardner -Las Inteligencias Múltiples- u otros. Perspectiva psicoanalítica: el sujeto psíquico. Constitución del aparato psíquico: la de-constitución originaria, la alteridad constitutiva, la intersubjetividad. La constitución del sujeto como sujeto del deseo. Los procesos inconscientes implicados en la relación docente-alumno: procesos de transferencia, identificación, sublimación. El proceso de estructuración psíquica y la evolución del deseo de saber. Análisis y comprensión de las problemáticas afectivas y socio-afectivas que se suscitan en la relación docente-alumno. 3. Didáctica General Este espacio curricular tiene como finalidad proveer herramientas de desempeño áulico suficientemente fundadas en teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo. Se partirá de un marco didáctico general, aplicable a distintas situaciones de enseñanza, asignando un especial acento a todo lo referido al desempeño del rol docente. Contenidos mínimos: La enseñanza, conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales. El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización del contenido, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos tecnológicos educativos. La evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación. El currículo escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos filosóficos, epistemológicos, antropológicos, psicológicos y específicamente pedagógicos. La función del currículo, política, administrativa y pedagógica. El currículo y la práctica escolar. El proceso curricular. Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Criterios, metodologías y actores. Diseños curriculares. Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar. El rol docente. Dimensiones profesional, social y ética. Los docentes y el conocimiento disciplinar y pedagógico. El saber docente. La investigación en el aula y en la escuela. Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas El espacio curricular se propone la reflexión y análisis de marcos teóricos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del y la elaboración de propuestas didácticas y construcción de recursos relacionados con la práctica del docente en el aula. El punto de partida para la tarea sobre ambos ejes se sitúa en la estructura interna de las disciplinas que son objeto de conocimiento de las distintas asignaturas, para que a partir de allí se avance en aspectos pedagógicos. El primero de los ejes, la reflexión y análisis de marcos teóricos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del derecho, integra las ciencias de la educación a los temas propiamente jurídicos que forman parte del curriculum de	

	Constitución Nacional, Declaraciones y Tratados de Derechos Humanos con Jerarquía Constitucional, Constituciones provinciales. Bases legales de la educación: leyes de transferencia de escuelas nacionales a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires. Ley Federal de Educación. Ley de Educación Superior. Leyes provinciales de educación. Contextos de elaboración, de debate, aprobación, promulgación, interpretación y aplicación. Funciones social, cultural, política y económica del sistema educativo en la Argentina. Gobierno y financiamiento del sistema educativo. Expansión del sistema, la democratización del acceso a la escuela. Desgranamiento y deserción escolar. Unidad y diferenciación del sistema educativo. El Sistema Nacional de Información Educativa: Utilización de sus resultados. La Red Federal de Educación Docente Continua. Otros sistemas de redes nacionales,	Derecho. En esta integración se privilegian los enfoques teóricos que apoyados en la investigación interdisciplinaria y permanente del fenómeno educativo, contribuirán a una más profunda interpretación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y a la toma de decisiones fundamentadas. El segundo de los ejes, la elaboración de propuestas didácticas y construcción de recursos relacionados con la práctica del docente en el aula, tiende a reforzar los aspectos prácticos de la enseñanza. Contenidos mínimos: La enseñanza del derecho enfoques y aspectos contextuales. La formación docente como estrategia que incide en la calidad de la enseñanza. La educación y la enseñanza ante los desafíos actuales. Tendencias y perspectivas. El aula como ámbito de reflexión y ejecución de las decisiones del profesor. El proceso de diseño curricular. Plan de estudios. Análisis de documentos sobre tendencias y perspectivas de la educación y la enseñanza del derecho en la actualidad. Análisis del diseño curricular de la Carrera de Abogacía. Análisis de la estructura disciplinar de la asignatura desde la perspectiva de la enseñanza. Fundamentos, objetivos y contenidos de la enseñanza del derecho. Presupuestos en la enseñanza del Derecho: modelos jurídicos y modelos didácticos. Objetivos y Contenidos de la enseñanza. Particularidades en el Derecho. Objetivos de la enseñanza. Fuentes. Función. Formulación. Objetivos de la enseñanza en diferentes niveles de formulación y logro: plan de estudios, asignatura, proyecto de aula. Contenidos de la enseñanza. Criterios de selección y organización. Estructura lógica de las disciplinas y organización de contenidos de la enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido. La lectura y la escritura en la universidad: criterios para considerar en la enseñanza del derecho. Alternativas metodológicas en la enseñanza del derecho y concepciones de aprendizaje. Principios de organización de la clase. Selección y organización de actividades para la enseñanza. Actividades Individuales y Grupales. Método del caso. Recursos didácticos. Materiales gráficos, audiovisuales, TICS. Transferencia de los principios de la enseñanza y el aprendizaje a la construcción de recursos didácticos. Estructura lógica y psicológica del recurso didáctico. Su función incentivadora, informativa. y estructuradora del aprendizaje. La Evaluación. Diferentes enfoques teóricos. Funciones y momentos de la evaluación. Particularidades de la evaluación en la enseñanza del derecho. Funciones sociales y pedagógicas. Principios que orientan la estructura de un instrumento de evaluación: validez, confiabilidad. Instrumentos de evaluación. Adecuación a los objetivos y estructura de contenidos de la propuesta metodológica. Criterios de evaluación. Instrumentos de evaluación abiertos, estructurados o mixtos. Normativa que regula el régimen de Enseñanza aprendizaje: instancias de evaluación: evaluaciones parciales, evaluaciones finales. El estudiante libre, regular y promocional. Filosofía y Ética de la Educación Este espacio curricular posibilita el encuentro entre problemáticas propias de la disciplina filosófica y un campo de intervención profesional. La filosofía, provee, en este caso,	

	provinciales e interinstitucionales. Formación de docentes: escuelas normales, universidades e institutos de profesorado. Evolución histórica y características actuales de la docencia. Condiciones de trabajo. La feminización de la profesión docente. Normativa profesional docente de las jurisdicciones. Asociaciones profesionales y gremialismo docente. Carrera docente: evaluación profesional, acreditación académica, reconocimiento comunitario y social. Documentos curriculares. Contenidos Básicos Comunes. Diseño Curriculares: concepto, partes o componentes de acuerdo a diferentes marcos de referencia. Posibilidades y limitaciones de la utilización de diferentes documentos curriculares. Niveles de especificación en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico. Unidad y diversidad	fundamentos críticos e instancias de reflexión contextualizadas social e históricamente a las problemáticas propias de la formación de profesores. Como aportes centrales de la filosofía se incluyen entre otros, la reflexión sobre la problemática del conocimiento, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de la enseñanza y el aprendizaje, las preguntas por el sentido y fin de la educación. Contenidos mínimos: La filosofía. La problemática del conocimiento. La problemática del lenguaje en la educación. El problema antropológico. La problemática axiológica. La Ética de la educación tiene como finalidad aportar elementos teóricos y metodológicos que permitan a los futuros profesores asumir el carácter ético y político de la docencia. Esta signatura procura además, proveer a la formación las herramientas de análisis para desarrollar una lectura amplia de la democracia como forma de gobierno y vida y la función que al sistema educativo le compete en ello. Se proponen como ejes de contenidos mínimos: La educación ético política. La ciudadanía y la democracia en Argentina. Prácticas de participación ciudadana. Ciudadanía y trabajo docente. Dimensión ético-política de las prácticas docentes: el trabajo docente en el marco de las transformaciones, políticas, culturales y sociales. Política y Derecho Educativo La perspectiva política y jurídica del sistema educativo y las instituciones escolares es de fundamental importancia para comprender las vinculaciones entre Sociedad, Estado y Educación. Es necesario ampliar la mirada considerando las relaciones dinámicas entre la prescripción estatal y las demandas sociales y educativas, atendiendo a su impacto en las escuelas y la docencia. Desde esta unidad curricular se propone un recorrido por la historia de la educación argentina poniendo en el centro del análisis el rol del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino. y en la sanción de leyes que regularon su funcionamiento. Contenidos mínimos: La constitución y desarrollo del Sistema Educativo Argentino. La educación en la colonia y los orígenes del sistema educativo escolar. La consolidación de un proyecto nacional de educación en el marco del Estado Oligárquico-Liberal. Sarmiento y la Educación Popular. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: La ley 1420, la Ley Laínez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo. Las disputas y acuerdos con la Iglesia y la configuración de un sistema privado de educación. La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación. Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18. La relación educación y trabajo. Las escuelas técnicas y la universidad obrera. Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre. La descentralización educativa y la transferencia de servicios a las provincias. La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984. Las reformas educativas en los años 90: Reconfiguración del	

	en el contexto nacional. A) Epistemología y Metodología de la Investigación: Planteo de un tema de investigación. Problemas de conceptualización y lógica de la investigación. El criterio de refutación y su contrapartida, la explicación nomológica deductiva. La conceptualización y las unidades de análisis. Unidades individuales y colectivas. La conceptualización y los indicadores. Definiciones operacionales y su relación con el análisis de datos. Teoría e investigación. Análisis de datos: su búsqueda; la relación entre los datos y la conceptualización. Análisis de datos estadísticos; análisis de fuentes. Unidades de análisis. Datos censales. La interpretación de los datos. - Presentación de un proyecto y de una tesis de investigación: presentación del tema; presentación del trabajo de campo; presentación de los datos y su incorporación al	Sistema Educativo Nacional. Ley de transferencia. Ley Federal de Educación. El papel de los Organismos internacionales. Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. La finalidad del estudio del Derecho Educativo es profundizar en los aspectos jurídicos de la educación en sus distintos niveles de concreción y alcance jurisdiccional nacional, provincial y municipal, como también en la función de interpretación y aplicación del derecho tanto en los aspectos sistémico de la educación, como en lo referido a las normas que regulan la vida de las instituciones educativas de nivel medio y superior. También tiene como finalidad abordar la normativa vinculada a la relación laboral entre el docente y el Estado o los particulares propietarios de instituciones escolares. Se considera éste un espacio curricular estratégico en tanto permitirá integrar el conocimiento jurídico de la formación del profesional Abogado y lo propio del ámbito educativo. 40 Se proponen como contenidos mínimos: El rol del Estado y la función del derecho en la configuración y desarrollo del sistema educativo argentino. Principales leyes configuraron los distintos niveles del sistema educativo. El derecho en la regulación de la vida de las instituciones escolares. Legislación educación de la provincia de Córdoba. El derecho en la regulación del trabajo docente. El estatuto del docente para la docencia en el nivel medio y superior no universitario de la provincia de Córdoba. . Disposiciones ministeriales de la provincia de Córdoba. Campo en la Práctica Profesional Docente .Práctica docente I Propuesta general En este espacio curricular se inicia el proceso de indagación sobre las prácticas docentes, en tanto prácticas educativas, sociales e históricamente construidas, cuya especificidad implica el trabajo en torno al conocimiento. A partir de reconocer la complejidad de estas prácticas se plantea la construcción de claves de interpretación que permitan reconocer tanto notas distintivas como manifestaciones de lo común y de lo diverso. En tal sentido, se propone la deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias educativas que posibiliten el análisis de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes; los contextos en los cuales se inscriben y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales. En la primera etapa se propone la reconstrucción y reflexión de la biografía escolar, a través de narrativas y documentación pedagógica, que permitirá a los futuros docentes el reconocimiento de sentidos y de saberes que inciden en la construcción de la identidad profesional. En la segunda etapa se realiza una aproximación a contextos sociales y culturales, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo, en diferentes espacios sociales más allá de la escuela. En esta instancia se provee a los estudiantes de metodologías y herramientas para el análisis del contexto y para la realización de microexperiencias en organizaciones de la comunidad. Contenidos mínimos Deconstrucción analítica y reconstrucción	

	texto; presentación de las conclusiones. - La investigación en el derecho: unidades de análisis y el lugar de la teoría en el análisis e interpretación de los datos. - La investigación en temas educativos. La investigación de la práctica docente y en la propia práctica docente. B) Filosofía: - El discurso filosófico: Su especificidad. Construcción y análisis de problemas filosóficos. Las discusiones filosóficas contemporáneas. Teorías de la argumentación. - Filosofía y otras disciplinas: Articulación entre filosofía, ciencia y literatura. Articulación entre filosofía, derecho y educación. - Filosofía y sociedad. El problema de la ética: Su discusión epistemológica y las concepciones en torno a la ética. Su relevancia política: Libertad, justicia, igualdad, poder. Teorías de la justicia. - Las relaciones entre ética, política y derecho. Ética y formación ciudadana. Ética y conflicto social. Ética y abordaje de problemas de ética	de experiencias educativas personales y en el contexto local. Las prácticas educativas como prácticas sociales situadas. Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Relaciones entre enseñanza-transmisión-aprendizaje. Tradiciones o modelos de docencia. Conformación histórica de la docencia. Hacer docencia. Saberes y conocimientos necesarios. Condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente. Su dimensión política y socio-comunitaria. Deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias de escolarización. Historias de formación y trayectorias académicas. Biografías escolares. Motivos de elección de la carrera magisterial. Registros y relatos de formación. Saberes como memorias de experiencias. Leer y escribir. Acerca de las prácticas. Narrativas y documentación pedagógica. Experiencias educativas en el contexto sociocultural local Metodologías y herramientas para el estudio de: - La comunidad y las organizaciones que llevan adelante propuestas educativas más allá de la escuela. - Múltiples y complejos espacios y actores. - Organizaciones y espacios sociales que trabajan con la niñez, jóvenes y adultos. Práctica docente II Propuesta general Este espacio curricular se propone atender a la formación docente a través de la práctica de observación y análisis institucional en instituciones de nivel medio y superior. Durante esta instancia de la práctica se estudiará el espacio socio institucional para favorecer la incorporación crítica de los estudiantes a escenarios concretos que le permitan reconocer y vivenciar la complejidad del trabajo docente, a la vez que profundizar e integrar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo de la carrera. En esta aproximación al contexto institucional, el estudiante analizará los proyectos institucionales Contenidos mínimos Aproximaciones a la institución. Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, campos y modalidades. Prácticas docentes y cotidianeidad. Análisis de relatos de experiencia. Elaboración de categorías pedagógico-didácticas a partir de experiencias situadas en instituciones educativas. Construcción de conocimientos sobre y en la enseñanza a partir de las siguientes dimensiones: curricular, institucional y pedagógica. Cultura institucional. Herramientas de gestión institucional. La observación como estrategia transversal de la formación. El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. Práctica Docente III Propuesta general En este espacio curricular se propone una aproximación a la enseñanza en el Nivel de Educación Secundaria. Aquí se realizarán prácticas de enseñanza y residencia en el contexto áulico, para ello, se trabajará sobre tres momentos claves en las prácticas de enseñanza: planificación, desarrollo de alternativas metodológicas y evaluación de los aprendizajes y de la propia práctica docente. En este espacio curricular se tomarán en cuenta, especialmente, los contenidos abordados en Didáctica General, Psicología Educacional y Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Contenidos mínimos La planificación de la enseñanza. Instrumentos para la planificación: Plan de Estudios, Programas de las materias,	

	aplicada. La construcción de las normas de ética para el ejercicio de las profesiones.	Planes de Clase. Diseño de propuestas de enseñanza. Las alternativas metodológicas: técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje y recursos didácticos. La enseñanza como proceso de comunicación. Las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Aprendizaje basado en problemas y estudio de casos. La evaluación en la enseñanza: funciones y momentos. Nuevas estrategias de evaluación. La evaluación y las mejoras en la enseñanza. Las clases e instrumentos para evaluar las propias decisiones docentes. Práctica Docente IV Propuesta general En este espacio curricular se propone una aproximación a la enseñanza al contexto áulico del Nivel de Educación Superior. Aquí se realizarán prácticas de enseñanza y residencia en el contexto áulico, para ello, se trabajará sobre tres momentos claves en las prácticas de enseñanza: planificación, desarrollo de alternativas metodológicas y evaluación de los aprendizajes y de la propia práctica docente. En este espacio curricular se tomarán en cuenta, especialmente, los contenidos abordados en Didáctica General, Psicología Educacional y Didáctica de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Contenidos mínimos La planificación de la enseñanza. Instrumentos para la planificación: Plan de Estudios, Programas de las materias, Planes de Clase. Diseño de propuestas de enseñanza. Las alternativas metodológicas: técnicas de enseñanza, actividades de aprendizaje y recursos didácticos. La enseñanza como proceso de comunicación. Las nuevas tecnologías en los procesos educativos. Aprendizaje basado en problemas y estudio de casos. La evaluación en la enseñanza: funciones y momentos. Nuevas estrategias de evaluación. La evaluación y las mejoras en la enseñanza. Las clases e instrumentos para evaluar las propias decisiones docentes.	
Materias específicas de Formación Docente	CPO: Didáctica General, Psicología Educacional, y Epistemología y metodología de la Investigación. CPO: Didáctica Especial, Observación y prácticas de la Enseñanza, y Filosofía. CPO: Aspectos organizacionales y administrativos de la educación argentina, Residencia Docente, y Teoría y Política Educacional	Campo de la Formación pedagógica: Pedagogía general (60), Psicología Educacional (60), Didáctica General (60), Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas (60), Filosofía y Ética de la Educación (60), Política y Derecho Educacional (60). Campo de la Práctica Profesional Docente: Práctica Docente I (90), Práctica Docente II (90), Práctica Docente III (120), Práctica Docente IV (120).	Taller de Problematicación de la Práctica Docente (15), Pedagogía (60), Seminario de Política Educativa e Institución Educativa (90), Psicología Evolutiva (60), Psicología Educacional (60), Didáctica General y Currículum (60), Didáctica Especial de las Ciencias Sociales (60), Seminario Integrador I (60), Seminario Integrador II (60), Sociología de la Educación (60), Legislación Educativa (60), Pasantía (140) y Práctica Docente Aula-Institución (160)

Alcances del Título	*Ejercer la docencia en los niveles medio y superior, universitario y no universitario en los establecimientos del sistema educativo formal, de los sectores públicos y privados. *En la educación de nivel medio, el Profesor de Ciencias Jurídicas puede enseñar asignaturas correspondientes a las ciencias jurídicas y políticas y sociales y demás contenidos educativos que se enmarcan en el área de la formación ética y ciudadana en los diferentes diseños curriculares para las orientaciones de educación media. *En el nivel superior no universitario, el Profesor de Ciencias Jurídicas puede ejercer la docencia de las ciencias jurídicas y políticas y de la formación ética y ciudadana en las áreas de formación orientada y de especialización correspondiente a los currículos de la formación docente para todos los ciclos y niveles del sistema educativo. *Ejercer cargos de conducción y asesoramiento institucional en las	La formación recibida a través del diseño curricular propuesto permite al egresado cumplir con las actividades previstas para el título de Profesor, contemplando una salida laboral amplia. Podrán: * Ejercer la docencia en el nivel secundario y superior del sistema educativo en asignaturas pertenecientes al Área de las Ciencias Sociales y Humanidades. * Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles medio y superior del sistema educativo. *Asesorar a instituciones educativas en lo referente a la metodología de enseñanza de las ciencias jurídicas, aspectos organizativos institucionales, y formación ética y ciudadana conforme la legislación vigente.	Ejercer la enseñanza en la especialidad –Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales- en el tercer ciclo de la EGB, en el polimodal y en el nivel superior: universitario y no universitario. Esto es: *Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del Sistema Educativo en el área de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. *Asesorar en Instituciones Educativas en lo referente a la metodología de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. *Realizar tareas como dependientes del Poder Judicial.

	instituciones educativas de nivel medio y superior no universitario, de acuerdo a la normativa vigente en cada una de las jurisdicciones. También puede ejercer funciones de asesoramiento técnico y curricular en las áreas disciplinares específicas de las ciencias jurídicas, políticas y sociales así como en las referidas a la formación ética y ciudadana.”		
Perfil del Egresado	*Conocer los principales marcos conceptuales que explican el hecho educativo y los diversos enfoques metodológicos de la enseñanza de los contenidos correspondientes al área de formación ética y ciudadana en los niveles medio y superior no universitaria del sistema educativo nacional. *Posibilitar el conocimiento y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas, relativas al área de formación ética y ciudadana.	El egresado de la carrera de profesorado en Ciencias Jurídicas tendrá una formación jurídica y pedagógica integrando el manejo y dominio de un conjunto de nociones, principios y teorías jurídicas y pedagógicas que le permitirán el desarrollo de habilidades y actitudes para el desempeño de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo. El egresado tendrá habilidades y competencias para la enseñanza del derecho junto a la actitud de compromiso por la trasmisión de los valores éticos y ciudadanos que permiten comprender al derecho como uno de los pilares de la construcción de la sociedad	La sociedad requiere de un docente comprometido con los procesos de asimilación y transformación socio-histórico-cultural en general y de la escuela en particular, capaz de generar acciones que contribuyan a la promoción y desarrollo de la comunidad en democracia. Para ello se pretende formar un profesional docente que posea conocimientos propios de las áreas Jurídicas, Políticas y Sociales a la vez que una formación y capacitación pedagógico-didáctica que asegure idoneidad para planificar, organizar, desarrollar y evaluar formas de intervención y mediación educativa. Para este fin el egresado debe poseer: *Sólida formación que lo capacite para interpretar y actuar en la realidad socio-cultural y educativa nacional, provincial y regional. *Capacidad y habilidad para interactuar creativamente con sujetos portadores de diferentes pautas culturales. *Sólida formación en las distintas disciplinas –Jurídicas, Políticas, Sociales y Pedagógico-Didácticas-

	*Apropiarse de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. *Reflexionar sobre el sentido, función y alcance de la enseñanza de las ciencias jurídicas en los niveles medio y superior y en sus diversas modalidades constitutivas de esos niveles. *Analizar el marco social e institucional en el que se desarrolla la práctica docente y asumir una actitud reflexiva ante su propia práctica.	que le permitan seleccionar, adecuar y organizar los contenidos y estrategias que se juzgan necesarios para el desarrollo individual y social de sus educandos a la vez que de su propia persona profesional y social. *Conocimiento claro y organizado de fundamentos, desarrollos y críticas de las principales elaboraciones doctrinarias sobre el Derecho –Privado y Público-, el Poder sistemas políticos y el Estado; así como también de la estructura y dinámica de la realidad socio-histórico-económico-cultural. *Dominio de teorías pedagógico-didácticas y metodologías que garanticen la construcción de saberes y la implementación de estrategias docentes para la configuración de la situación e intervención educativa. *Capacidad para la reflexión crítica y para la reformulación de la propia práctica docente y facilidad para propiciar en sus alumnos actitudes similares. *Capacidad de comunicar y recrear los saberes en forma significativa y auténtica, ayudando a sus alumnos a realizar sus propias construcciones acordes a sus posibilidades cognitivo-afectivas y socio-culturales, dentro de los parámetros de evaluación en consonancia con la calidad de excelencia universitaria. *Actitud crítica y flexible frente al desempeño de su práctica docente que le favorezca la continua evaluación de la tarea, a la vez que le permita la constante renovación de los distintos saberes y práctica pedagógica articulando en regulación teoría/práctica. *Capacidad para actuar como miembro de un equipo de trabajo desempeñándose en ámbitos educativos formales y no formales.

			*Capacidad para promover la investigación empleando distintas metodologías pertinentes, el análisis de pistas y claves interpretativas de temáticas abarcativas de planteos en profundidad y especificidad. *Conciencia de que su trabajo como profesional educador le permite su jerarquización y revalorización de la función laboral, así como su inserción en los procesos productivos. *Ser agente de una distribución equitativa de bienes culturales que faciliten una mejor calidad de vida para todos y de prácticas sociales basadas en la paz, la libertad, la solidaridad y la justicia en un marco democrático.

Anexo 2: Programas de los espacios curriculares analizados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (UNRC) FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Departamento: Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales
Carrera: Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales
Asignatura: **Didáctica General y Currículo**
Código: (6729)
Programa

Docente responsable y a cargo
Profesora Esp. Elliane Romina Bettiol

Docente colaborador
Profesor Esp. Ever Cisterna

Año Académico: 2019

Régimen: Cuatrimestral
Primer cuatrimestre
Asignación horaria semanal: 4 hs
Asignación horaria t/p: 4 hs.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (UNRC)
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

“...Si a la didáctica se la presenta no como el lugar de absolutas certezas, sino como la intersección de propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con la realidad del aula, si se muestra un cierto grado de incertidumbre en relación con las perspectivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante...” (Barco, Susana. 1989: 19).

Fundamentación:

Considerando a la Didáctica como una de las ciencias de la educación al servicio de la formación docente; se pretende reflexionar sobre problemas de la disciplina y de su objeto de estudio: la enseñanza, a partir de situaciones específicas, combinando el trabajo de actualización científica con el de reflexión personal y la realidad educativa.

En la selección y tratamiento de los contenidos, se tomará en consideración la mayor cantidad de aspectos didácticos relevantes, teniendo en cuenta que la enseñanza, constituye una realidad social compleja, que está atravesada por múltiples factores, que evoluciona históricamente y que puede analizarse desde una variedad de perspectivas.

Se partirá del estudio del status epistemológico de la didáctica como una cuestión central y controvertida, que ha dado lugar a diferentes interpretaciones, desde el marco conceptual de tres paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico. Didáctica como herramienta, como ciencia práctica o como ciencia crítica, serán las tres principales miradas, en la que se centrará el debate.

Cada concepción de didáctica implica un concepto de enseñanza, todo enmarcado en distintas corrientes pedagógicas.

Se continuará con las diferentes acepciones y ciertos dilemas básicos que circundan y determinan ese complejo fenómeno pedagógico político que se denomina currículum.

Qué es el currículo? Todo lo que acontece en la escuela o lo estrictamente prescriptivo? Por qué hay distintos currículos? Muchos interrogantes para ser respondidos, enfatizando las relaciones y el papel que juegan o deberían jugar los docentes y estudiantes respecto del mismo. Meros ejecutores o partícipes en los mismos.

La enseñanza se abordará desde su planeamiento u organización; el contenido a enseñar, desde su selección hasta su secuenciación; la comunicación en la enseñanza, abarcando la dimensión relacional interpersonal y grupal, y la dimensión lingüística, basada en las formas de utilización de los diferentes códigos de comunicación.

Surge la necesidad también de identificar la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, analizando las configuraciones didácticas en la clase. El desafío no consiste sólo en resolver cómo enseñar, sino cómo ayudar a que otros aprendan, teniendo en cuenta la diversidad de contextos en los que se realiza la enseñanza, la diversidad de materiales (incluidas las TIC), los

problemas de relación entre teoría y práctica, la masificación de la educación y las “nuevas funciones sociales” que atraviesa la escuela en la actualidad.

El profesional docente es el representante social y el responsable institucional de intervenir en el espacio áulico, valiéndose de múltiples estrategias pedagógicas y didácticas para alcanzar dichas finalidades. En este sentido, consideramos que uno de los propósitos centrales de la asignatura, que se dicta en tercer año, primer cuatrimestre, de la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, debe ser aproximar a los estudiantes (futuros docentes) a cuestiones nodales que marcan la didáctica y el currículum, a los fines de acompañarlos en el inicio de un proceso de permanente reflexión en torno a la comprensión y futura intervención en los espacios áulicos, institucionales y sociales en general.

Objetivos:

Visualizar y reflexionar sobre los problemas actuales de la educación y la enseñanza a la luz de los contextos psico-socio-culturales y epistemológicos actuales y su repercusión en la formación de los futuros docentes

Comprender a la didáctica en el marco de las ciencias de la educación, como una ciencia práctica, con los desafíos que representan las prácticas educativas actuales, en especial las emergentes de la incorporación de sectores sociales excluidos de la educación formal y no formal..

Valorizar el aporte de la didáctica en la formación de un docente reflexivo, con capacidad de auto-reflexión de sus propias prácticas, para posterior transformación de las mismas.

Evaluar supuestos, principios básicos y fundamentos de los distintos modelos de enseñanza, en el marco de sus respectivas corrientes pedagógica- didácticas y curriculares.

Desarrollar y fundamentar el proceso de programación didáctica en el marco de las distintas corrientes pedagógicas, contemplando lo general y lo singular de cada práctica educativa.

Compartir la producción individual y el trabajo grupal áulico como distintas instancias para acelerar el cambio de los procesos cognitivos superiores y trabajar desde el respeto a la diversidad intelectual.

Contenidos:

Unidad Nº 1: La didáctica como disciplina

La didáctica en la formación docente: la importancia de esta disciplina en la formación inicial y continua. Reflexiones sobre el “*ser docente*”: Modelos de docentes y su relación con la didáctica: tradiciones y tendencias.

El problema epistemológico de la didáctica. El lugar de la didáctica entre las ciencias de la educación.

Relación de la didáctica con la pedagogía y con las prácticas de la enseñanza. La didáctica como arte, como tecnología, como ciencia práctica y como ciencia crítica.

Didáctica general y didácticas especiales: relaciones, aportes y campos compartidos y propios. Didáctica de las Ciencias Sociales, la problemática de su campo conceptual.

Bibliografía Obligatoria:

Unidad Nº 1:

Asprelli, M. (2012) La Didáctica en la formación docente. Rosario. Ed. Homo Sapiens. Capítulo 1 y 3
Bromberg, A y otros (2007) Formación Profesional docente: Nuevos enfoques. Buenos Aires. Ed. Bonum. Capítulo 8
Camilloni, A y otros (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

Davini, M (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Ed. Santillana.

De Zubiría Samper, J (2011) *Los modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogota. Ed Magisterio.

Feldman, D (2008) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Trillo Alonso, F y Sanjurjo, L (2008) *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario. Ed. Homo Sapiens.

Introducción

Unidad Nº 2: La Enseñanza como objeto de estudio de la didáctica

La enseñanza: conceptualización, enfoques históricos, problemas y tendencias actuales. Modelos u orientaciones generales: la enseñanza entendida como instrucción o como guía; como actividad técnica o como actividad artística y política.

Enseñanza de capacidades, competencias y habilidades. Resolución de problemas. Ejercicios y problematización. Secuencias didácticas

El aprendizaje: conceptualización, su dinámica individual y grupal. Los tiempos que requiere el aprender. El aprendizaje escolar y las exigencias del aula. El aprendizaje significativo.

Los modelos curriculares en el devenir histórico: Escuela tradicional, escuela nueva, conductismo, constructivismo, escuela crítica, y socio- histórico cultural. La transposición didáctica: conceptualización y características. La vigilancia epistemológica (referida a la mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar).

La incorporación significativa de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza.

Bibliografía Obligatoria:

Unidad Nº 2:

Asprelli, M. (2012) *La Didáctica en la formación docente*. Rosario. Ed. Homo Sapiens. Capítulo 2

Chevallard, Y (1998) *La Trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Ed. Aique. Cap.1

Davini, M (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Ed. Santillana. Cap. 1 y 2

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación SPlyCe. Secretaría de educación y Subsecretaría de promoción de la Igualdad y calidad (2016). *Secuencias Didácticas: reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*.

Gvirtz, S y Palamidessi, M (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Aique. Cap. 4 y 5

Litwin, E (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires. Ed. Paidós. Cap. 3

Unidad Nº 3: La Didáctica y el Currículum

El currículum: Concepciones y perspectivas teóricas para su estudio. El currículum como prescripción o como realización educativa de la escuela.

Encuadre histórico y política curricular. Niveles de concreción curricular: nacional, provincial, institucional y áulico.

El currículum real, oculto y nulo. Conceptualización, características y ejemplificaciones de cada uno.

Bibliografía Obligatoria:

Unidad Nº 3:

Camilloni, A y otros (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Ed. Paidós Cap. 7

Gvirtz, S y Palamidessi, M (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Aique. Cap. 2

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Programa de Capacitación multimedial. Explora las Ciencias en el mundo contemporáneo: Pedagogía “El Currículum”

Terigi, F. (1999) *Currículum: Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires. Ed. Santillana. Cap 1, 2 , 3 y 5

Trillo Alonso, F y Sanjurjo, L (2008) *Didáctica para profesores de a pie*.

Rosario. Ed. Homo Sapiens Cap. 2

Unidad Nº 4: La Didáctica y la Programación de la Enseñanza

La programación o el diseño de la enseñanza: ¿qué es y para qué se realiza?

Decisiones implicadas en el proceso de programación. Condicionantes y características de la planificación.

Componentes o variables de la planificación: fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, estrategias, actividades, materiales y recursos, tiempos, metodología, técnicas y evaluación.

La construcción social del contenido a enseñar: componentes y fuentes del contenidos escolar. Criterios de selección, organización y distribución del contenido a enseñar.

Diferenciación entre el aula y la clase escolar. Procesos de comunicación o interacciones en la clase.

Organización del espacio y distribución del tiempo. Didáctica de lo grupal: estrategias y/o dinámicas grupales. El proceso grupal: el momento de la iniciación, el desarrollo y el cierre de la clase. El papel del conflicto en lo grupal.

Bibliografía Obligatoria: Unidad Nº 4:

Davini, M (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires. Ed. Santillana. Capítulos 8-9 y 10

Davini, M (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Edit. Paidós. Cap. 3 “Las prácticas docentes en acción”

Gvirtz, S y Palamidessi, M (2006) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Ruiz, G y Marta Tenutto (2007) La programación aportes para la enseñanza del derecho. Academia revista sobre enseñanza del derecho. Facultad de derecho UBA. Año 5. Número 9

Trillo Alonso, F y Sanjurjo, L (2008) *Didáctica para profesores de a pie*.

Rosario. Ed. Homo Sapiens. (Segunda parte)

Marco metodológico:

Los contenidos de este espacio curricular se desarrollarán en clases teóricas y teórico- prácticas y la estrategia diseñada propone diferentes dimensiones:

El espacio de **trabajos teóricos** tiene por finalidad la comunicación y la discusión sobre los distintos enfoques y marcos teóricos considerados relevantes. Está centrado en el abordaje teórico de los contenidos, la inclusión de vocabulario técnico específico y el análisis de variada bibliografía para lograr una apropiación crítica de los saberes. También se dará importancia a la articulación entre teoría y práctica, ya que se pretende un lugar donde se compartan experiencias, se puedan disipar dudas y se reflexione sobre los distintos problemas que transita la educación actual.

El espacio **de trabajos prácticos**, es un espacio de análisis, reflexión y debate. Supone la apertura de ámbitos de discusión sobre la realidad educativa, el rol del docente, las problemáticas de la enseñanza y los jóvenes en el proceso de escolarización. Se tomará como marco los aportes conceptuales utilizados y se favorecerán las instancias de diálogo, debate, plenarios; trabajando en grupos y subgrupos para favorecer la aparición de las voces de los estudiantes. También se ejemplificarán los conceptos estudiados.

Las instancias de **trabajo individual o personal** incluyen no sólo la construcción de conocimientos, sino también lo referente a la lectura de bibliografía obligatoria, la realización de prácticos y evaluaciones parciales y la búsqueda permanente por enriquecer la propia formación. Estas instancias son de vital importancia en el proceso de aprendizaje, ya que el abordaje sistemático y a conciencia de la bibliografía le permitirá al estudiante acercarse a un marco teórico que sustente el análisis de la realidad y le permita lograr una acción reflexiva de su propia práctica docente que realizará con posterioridad a este espacio curricular

Evaluación:

Las exigencias para la obtención de la condición de alumno regular son las siguientes:

Asistencia al 80% de las clases prácticas

Aprobación de todos los trabajos prácticos

Aprobación de los exámenes parciales con una nota no inferior a cinco con sus respectivos recuperatorios.

En los exámenes finales el **alumno regular** rendirá oral y deberá presentar un programa diseñado dentro del enfoque que él seleccione (positivista o interpretativo) **y los libres** rendirán primero escrito, luego oral y deberán presentar dos programas (planificar en cada uno de los enfoques).

El/ Los programas deben ser presentados con anterioridad al examen y deben estar aprobados diez días antes del mismo. Esta es una condición indispensable para poder rendir.

El examen final consistirá en el desarrollo de una clase de 20 minutos, que deberá tener como eje la Didáctica General y el currículum.

La evaluación se considera un proceso constitutivo del aprendizaje de los alumnos en estrecha relación con las decisiones sobre la enseñanza. Por ese motivo el proceso evaluador será tomado como una oportunidad para promover una permanente reflexión sobre logros y obstáculos en el desarrollo de la tarea. Esto significa que la evaluación no puede ser entendida sólo como una parte meramente formal del proyecto, reducida a la obtención de calificaciones. La misma debe ser incorporada como actividad constante del proceso de aprendizaje, por lo tanto el compromiso con la lectura, la participación, la asistencia y los aportes a la reflexión colectiva serán considerados como indicios positivos del trabajo.

Evaluación de proceso: contemplará la evolución individual en los abordajes conceptuales, bibliográficos y analíticos de los problemas planteados. Serán indicadores de este proceso la participación y los aportes en los espacios teórico- prácticos de análisis, reflexión y debate.

Evaluación de producto: se tomará un examen parcial escrito e individual, que contará con una instancia de recuperación.

Bibliografía de consulta:

- Anijovich R, y Mora, S. (2009) *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Barco, S (1989) *Estado actual de la pedagogía y la didáctica*. Rev. Argentina de educación año VII Nº 12
- Bruner, J (1987) *La importancia de la educación*. Buenos Aires. Ed. Paidós
- Camilloni, A (1994) *Pensar, descubrir y aprender. Propuestas didácticas y actividades para Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Carr W y Kemmis S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid. Ed. Martínez Roca.
- Díaz Barriga, A (1991) *Didáctica y currículum* (12ª) México. Ed. Nuevomar
- Díaz Barriga, A (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires- Madrid. Ed. Amorrortu Editores
- Dussel, I (2007) *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo 7. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires.
- Finocchio, S (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ed. Troquel Educación
- Freire, P (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI
- Gimeno Sacristán, J (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata
- Litwin, E (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu Editores

Pineau, P. Dussel, I y otros (2001) *La escuela como máquina de educar*: Buenos Aires. Ed. Paidós.
Stenhouse, L (1991) *Investigación y desarrollo del currículum* (3ª. Ed) Madrid. Ed. Morata
Taba, H (1977) *Elaboración del currículo* (3ª. Ed) Buenos Aires. Ed. Troquel
Tyler, R (1973) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires. Ed. Troquel
Zabalza, M A (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Ed. Narcea

Horario de clases y consultas:

Clases: Martes de 16 a 18 hs.

Miércoles de 16 a 18 hs.

Días, horarios y lugar de consulta:

Martes y Miércoles 15 a 16 hs.

Pabellón B Cubículo 16



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO (UNRC)
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Departamento: Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales
Carrera: Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales
Asignatura: Didáctica Especial de las Ciencias Sociales
Código: 6730

Cuerpo Docente
Docente Responsable
Prof. Stella Fornasero. Mgter. en Educación y Universidad

Docente a cargo
Prof. Eliane Bettiol. Especialista en Ciencias Sociales con mención en currículum y prácticas escolares

Docente colaborador
Prof. Ever Cisterna. Especialista de Nivel Superior en Educación y Tics.

Año Académico: 2017

Régimen: Cuatrimestral .Segundo Cuatrimestre
Asignación horaria semanal: 4 hs
Asignación horaria total: 64 horas

2 Fundamentación:

Consideramos que la enseñanza no puede ser aislada de la realidad en la que surge, que es también un acto social, histórico y cultural en el que se involucran los sujetos. Consecuentemente para lograr la comprensión de las prácticas escolares cotidianas, es necesario rescatar los actores en sus múltiples interacciones: docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, los espacios y los contextos, la historicidad y todo aquello que pueda realizar aportes para el abordaje de la educación y de la enseñanza desde la articulación teoría y práctica.

La enseñanza de las ciencias sociales constituye una tarea compleja, ya que exige a la didáctica la resolución sistemática de una serie de problemas que, si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, en el caso de las ciencias sociales se perciben con mayor agudeza en razón de la problemática propia de los contenidos con los que debe trabajar, ya que se ocupa de un objeto de conocimiento complejo y cambiante, imposible de simplificar.

Para construir una didáctica de las ciencias sociales y establecer el carácter propio del conocimiento de sus contenidos, es necesario dar respuesta explícita a cuestiones, entre otras, tales, como:

La determinación del *status* epistemológico de las ciencias sociales.

La posibilidad de integración de las diferentes ciencias sociales entre sí.

El valor de verdad o certeza del conocimiento social.

Su relación con los valores y con la acción del hombre.

Silvia Fenocchio (2002) nos propone pensar la Didáctica de las Ciencias Sociales intentando afrontar la polisemia y articular los dos sentidos de la didáctica: en tanto objeto de estudio y de investigación y en cuanto herramienta para las prácticas, lo que le permite a los docentes la construcción de criterios para que ellos mismos puedan elaborar y reelaborar con autonomía las herramientas de enseñanza y no ser meros ejecutores de las mismas. La didáctica es teoría de la práctica, tiene una dimensión teórica/reflexiva y una instrumental/aplicativa. El estudio de la didáctica conlleva no sólo el aprendizaje de conceptos sino la comprensión y desarrollo de estrategias y procedimientos que le permitan al estudiante operar con diferentes informaciones y problemas, y con diferentes modos de pensar.

Es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico de las Ciencias Sociales, tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos, como así también la necesidad cada vez mayor de vincular a la didáctica con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La materia Didáctica Especial de las Ciencias Sociales se dicta durante el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, correspondiente al plan de estudios del año 1998. En la Unidad I se aborda el status epistemológico de las Ciencias Sociales, las disciplinas que la componen, con énfasis en las Ciencias Jurídicas y en las Ciencias Políticas en especial, y los diferentes paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico. La especificidad de la didáctica de las Ciencias Sociales y su diferenciación con la didáctica general, y la problemática de la didáctica de las Ciencias Jurídicas y de las Ciencias Políticas, va a constituir el núcleo central de la unidad.

La Unidad II se centra en la enseñanza de las ciencias sociales, la coexistencia de diferentes paradigmas y la articulación con las teorías del aprendizaje. Se analiza el diseño de enseñanza dentro del marco de los diferentes modelos pedagógicos y curriculares. Los componentes, contenido de estudio de la didáctica general son profundizados en su totalidad, y en la especificidad de las ciencias sociales.

La Unidad III presenta el campo de la evaluación desde sus controversias y en toda su complejidad, analizando distintos instrumentos evaluativos, desde los diferentes marcos pedagógicos y didácticos.

La Unidad IV comprende la especificidad de la enseñanza de las Ciencias

Jurídicas y las Ciencias Políticas, por ser las disciplinas bases de la formación del Profesorado en Ciencia Jurídica y Ciencias Políticas, y se anexa la enseñanza de la Historia, por constituir un espacio curricular habilitado por el mismo.

Debemos remarcar que todas las unidades se desarrollarán desde la articulación teoría y práctica, desde un hacer con un fuerte componente del marco teórico que lo fundamenta y con una práctica que permite la interrogación y transformación del marco teórico.

Contenidos Mínimos:

Los modelos de enseñanza y la enseñanza de las ciencias jurídicas, políticas y sociales: fundamentos, desarrollos y críticas. La ciencia social y los estudios sociales. Selección y organización de los contenidos del campo disciplinar. El planteamiento metodológico y estratégico de las ciencias sociales. Los materiales, recursos, medios. La evaluación, acreditación, certificación y promoción. Elaboración, análisis y justificación de planificaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos

Generales:

Comprender la complejidad del estudio de la didáctica de las Ciencias Sociales en general, y el de las Ciencias Jurídicas y de las Ciencias Políticas en especial, como campo de saber específico.

Visualizar a las propuestas de enseñanza desde los condicionamientos y los espacios de participación de los docentes. Abordar los distintos modelos de programación de la enseñanza, desde las concepciones teóricas que las sustentan, para comprender críticamente las propuestas que cada una de ellas conllevan, en coherencia con la realidad a la que van dirigidas.

Evaluar la responsabilidad del docente en la elaboración de las distintas propuestas de enseñanza, en pos de una práctica docente reflexiva y crítica.

Tomar conciencia de la importancia del trabajo individual como del grupal, así como el respeto a la pluralidad de miradas de la misma realidad

Objetivos específicos

Entender el devenir epistemológico de las ciencias sociales y su relación con la enseñanza del mismo, como campo de estudio específico que se articula con el de la didáctica general.

Articular los principios básicos y fundamentos de los distintos modelos de enseñanza con los marcos regulativos/normativos, epistemológicos y contextuales –institucionales.

Vincular los principios básicos y fundamentos de los distintos modelos de enseñanza con los modelos pedagógicos, los modelos de aprendizajes y las concepciones sobre el currículum de las Ciencias Sociales.

Elaborar distintos modelos de programación a Nivel Superior –Universitario y Terciario- y a Nivel Medio, acordes a las exigencias de las diferentes Instituciones Educativas Públicas -de gestión pública y privada- y Privadas.

Indagar las transformaciones permanentes que se dan en el campo de las ciencias sociales y de la enseñanza de las mismas, en búsqueda de una práctica de enseñanza que responda al contexto actual.

Valorar el aporte de los compañeros y el proceso de autorreflexión, de las propuestas de enseñanzas realizadas, para el mejoramiento y transformación de las mismas.

Superar miradas unilaterales de la realidad valorando tanto la producción individual como el trabajo grupal y/o cooperativo.

☐ Contenidos:

UNIDAD I: La Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina

Ejes de problematización:

¿Qué son las ciencias sociales?

¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales?

¿Por qué la existencia de una didáctica de las Ciencias Sociales?

¿Didáctica de las Ciencias Jurídicas y de las Ciencias Políticas, por qué?

☐ Las ciencias sociales y su objeto de estudio. Disciplinas que componen las ciencias sociales. El devenir histórico de las ciencias sociales.

La epistemología de las ciencias sociales (ciencias jurídicas y políticas especialmente): el positivismo, la corriente interpretativa hermenéutica y la corriente crítica.

Lo disciplinar, lo multidisciplinar y lo interdisciplinar. La complejidad y el dialogo transdisciplinario de saberes desde una perspectiva de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Didáctica general y didáctica especial disciplinar: Didáctica de las ciencias sociales. Relación entre la epistemología de la disciplina y su didáctica, en especial de las Ciencias Jurídicas, y las Ciencias Políticas.

UNIDAD II: La enseñanza de las Ciencias Sociales y su diseño

Ejes de problematización:

¿Por qué es compleja la enseñanza de las ciencias sociales?

¿Qué es y para qué se realiza el diseño de la enseñanza?

¿Cuáles son las características de los diseños en relación a los distintos modelos pedagógicos y curriculares? ¿Cuáles son las estrategias propias para la enseñanza de las ciencias sociales? ¿Cómo se articulan los modelos de enseñanza con los de aprendizaje en las ciencias sociales?

La complejidad de la enseñanza de las ciencias sociales y la importancia del diseño para la práctica de la enseñanza: entre lo prescriptivo y la autonomía docente. Tipos de diseños en el marco de diferentes propuestas educativas.

La articulación del diseño con los diferentes modelos pedagógicos y curriculares.

Elementos que componen la planificación en ciencias sociales: fundamentación, objetivos, propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y de aprendizajes, materiales, recursos y evaluación.

Técnicas didácticas: para trabajar en grupo, para el trabajo individual y para el trabajo colaborativo.

Las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizajes: una aproximación a las nuevas demandas educativas.

UNIDAD III: La Evaluación en las ciencias sociales

Ejes de problematización: *¿Por qué la evaluación es un espacio de controversias?*

¿Cuáles son los distintos tipos de evaluación y cuál usar en cada espacio del proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo construir instrumentos evaluativos en ciencias sociales?

¿Qué determinan los lineamientos curriculares vigentes en la provincia de Córdoba con respecto a la evaluación?

❑ La evaluación como espacio de controversias y tensiones. El sentido de la evaluación. La evaluación como competencia docente.

Evaluación tradicional y por competencias. Individual, grupal y colectiva.

Evaluación diagnóstica, de proceso y de producto.

Construcción de instrumentos de evaluación en ciencias sociales en coherencia con los lineamientos curriculares vigentes en la Provincia de Córdoba.

La Enseñanza de la Historia, del Derecho y las Ciencias Políticas

Ejes de problematización:

¿Cuáles son las particularidades de la enseñanza de la historia, el derecho y las ciencias políticas?

¿Hay estrategias propias del campo de la historia, el derecho y las ciencias políticas?

❑ Particularidades de la enseñanza de la historia, del derecho y las ciencias políticas como integrantes de las ciencias sociales.

Estrategias para la enseñanza de la historia, del derecho y las ciencias políticas.

Lugar que ocupan las ciencias jurídicas y políticas en el Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

❑ Marco metodológico:

Los contenidos de este espacio curricular se desarrollarán en clases teóricas y teórico- prácticas de carácter grupal.

El espacio de **trabajo teórico** tiene por finalidad la comunicación y la discusión sobre los distintos enfoques y marcos teóricos considerados relevantes. Está centrado en el abordaje teórico de los contenidos, la inclusión de vocabulario

técnico específico y el análisis de variada bibliografía para lograr una apropiación crítica de los saberes. Se pretende un lugar donde se compartan experiencias, se puedan disipar dudas y se reflexione sobre los distintos problemas que transita la enseñanza, con énfasis en el nivel secundario.

El espacio **teórico- práctico**, es un espacio de análisis, reflexión y praxis. Supone la apertura de ámbitos de discusión y práctica de las problemáticas de la enseñanza de las ciencias sociales en los diferentes contextos escolares, del rol docente, de los jóvenes y adultos en el proceso de escolarización y la interacción con el conocimiento. Cabe remarcar que este espacio curricular trabaja interrelacionadamente con el Seminario Integrador I, el cual participa de un proyecto de prácticas socio-comunitarias en una escuela en sector vulnerable de la ciudad, constituyéndose las primeras prácticas docentes extra-institucionales de los estudiantes.

Las instancias de **trabajo grupal** incluyen la construcción de conocimientos teóricos y prácticos, tanto en lo referente a la lectura de bibliografía obligatoria, como en la realización de prácticas docentes grupales. Estas instancias son de vital importancia en el proceso de aprendizaje, ya que el abordaje sistemático y a conciencia del marco teórico y el trabajo grupal colaborativo, contribuirá a la deconstrucción que los estudiantes deben de hacer de los constructos naturalizados en las prácticas de la enseñanza de distintos modelos pedagógicos didácticos, para lograr una acción reflexiva, crítica y transformadora de sus propias prácticas docentes.

📄 Evaluación:

Alumno Regular:

Las exigencias para la obtención de la condición de alumno regular son las siguientes:

Asistencia al 80% de las clases prácticas

Aprobación de todos los trabajos prácticos.

Aprobación de los exámenes parciales con una nota no inferior a cinco.

Evaluación de proceso: contemplará la evolución individual en los abordajes conceptuales, bibliográficos y analíticos de los problemas planteados. Serán indicadores de este proceso la participación y los aportes en los espacios teórico-prácticos de análisis, reflexión, debate y práctica.

También se evaluará como proceso de formación la preparación de algunas temáticas, con sus respectivas planificaciones, desde los paradigmas positivista, interpretativo y crítico, y el dictado de clases con trabajo grupal.

Evaluación de producto: se tomarán exámenes parciales escritos e individuales, que contarán con sus respectivas instancias de recuperación.

Deberá presentar y aprobar, **diez días antes** del examen final, un diseño de enseñanza de unidad didáctica con su correspondiente instrumento evaluador, enmarcado en el paradigma que el estudiante elija. El día del examen final la evaluación será oral.

Alumno Libre:

Deberá presentar y aprobar, **diez días antes** del examen final, tres diseños de enseñanza de unidad didáctica con su correspondiente instrumento evaluador, posicionado en cada uno de los paradigmas epistemológicos trabajados en la materia. El día del examen final deberá aprobar un examen escrito y un oral con calificación no inferior a cinco.

📄 Bibliografía

Obligatoria:

Unidad Nº I:

Ainslerberg B (1994) Didáctica de las Ciencias Sociales ¿Desde que teorías estudiamos la enseñanza? Universidad de Buenos Aires. Secretaria de Educación. Gobierno de Buenos Aires

[http://www.ehistoria.cl/cursosudla/12EDU609/textos/03%20%E2%80%93%20Beatriz%20Aisenberg%20%E2%80%93%20Did%C3%A1ctica%20de%20las%20ciencias%20sociales%20\(136-160\).pdf](http://www.ehistoria.cl/cursosudla/12EDU609/textos/03%20%E2%80%93%20Beatriz%20Aisenberg%20%E2%80%93%20Did%C3%A1ctica%20de%20las%20ciencias%20sociales%20(136-160).pdf)

Lucarelli, E. (2014) Las tensiones en el campo de la didáctica: Didáctica de Nivel Superior como didáctica específica. En Malet, Ana y Monetti Elda (compiladoras) *Debates Universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Primera edición*. Pág 75- 79

Menghini, R. (2014) Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones. En Malet, Ana y Monetti Elda (compiladoras) *Debates Universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Primera edición*. Pág 27- 36

Sanjurjo, L. (2014) Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes. En Malet, Ana y Monetti Elda (compiladoras). *Debates Universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Primera edición*. Pág 17-25

Souto, M. (2014) Introducción. En Malet, Ana y Monetti Elda (compiladoras) *Debates Universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente. Primera edición*. Pág 13-16

Tiburcio Moreno Olivios (2011) Didáctica de la Educación Superior. Nuevos desafíos en el siglo XXI. Universidad Autónoma Metropolitana. México. Perspectiva Educacional. Vol 50. N°2. Pág 26 – 54

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/45>

Wallerstein, Immanuel (2003) *Abrir las ciencias sociales*. Bs. As Siglo XXI editores.

Witker, J (2015) Las Ciencias Sociales y el Derecho. Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal. México. Pág. 339 -358

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42737102010>

Unidad N° II:

Anijovich, R y Mora S. (2009) *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Feldman, D (2010) Didáctica General 1ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Lucarelli, E y Correa, E. (1993) *Cómo hacemos para enseñar a aprender*. Buenos Aires. Santillana. Cap. II Técnicas Didácticas para trabajar en grupos. Pág. 54-65

Sanjurjo, L y Rodríguez X. (2003) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario. Homo Sapiens.

Unidad N° III:

Camillioni A. y otros (2005) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós educador. Cap. 1 y 2.

Davini, C (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores. Capítulo 11. Edit. Santillana. Buenos Aires.

Documento de apoyo curricular (2011). La evaluación de los aprendizajes en Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Promoción de Igualdad y calidad educativa.

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

Revista Novedades Educativas. Año 2011-2012. *Las representaciones en torno a la evaluación*.

Sverdick I (2012) ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Buenos Aires. Ed. Noveduc. Cap. 5 y 6

Unidad N° IV:

Cárdenas Méndez, M. *Ensayo sobre la didáctica y la pedagogía jurídica*. Diseño Curricular de la provincia de Córdoba (2011-2015)

Interpretando los NAP. Revista Servicio Educativo. N° 82 año 2007. Gobierno de la Nación.

Schujman, G e Isabelino Siede (compiladores) (2013) Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política.

Bibliografía de consulta:

Araujo, A (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la Didáctica*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Camilloni, A (1994) *Pensar, descubrir y aprender. Propuestas didácticas y actividades para Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ed. Aique.

Carr W y Kemmis S (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid. Ed. Martínez Roca.

Díaz Barriga, A (1991) *Didáctica y currículum* (12ª) México. Ed. Nuevomar. Díaz Barriga, A (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires- Madrid. Ed. Amorroutu Editores

Dussel, I (2007) *El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy*. Fascículo 7. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires.

Finocchio, S (1993) *Enseñar Ciencias Sociales*. Buenos Aires. Ed. Troquel Educación

Jackson, P. (1998) *La vida en las aulas*. Madrid. Ed. Morata

Litwin, E (2005) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Ed. Amorroutu Editores.

Litwin, E (1996) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni A y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.

Lucarelli, E (comp.) y otros (2000) *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires. Paidós.

Mancini, A (2006) *La didáctica y su enseñanza. Orientaciones predominantes en las últimas décadas*. Río Cuarto: Editorial Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

Pineau, P (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? En *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.

Souto, M (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Cronograma de actividades (tentativo):

Unidad I desde el 16 al 30 de agosto

Unidad II desde el 06 al 20 de septiembre

Unidad III desde el 04 al 18 de Octubre

Unidad IV desde el 25 de octubre al 8 de noviembre

Horario de clases y consultas

Clases: Martes de 16 a 18

Miércoles de 16 a 18

Días, horarios y lugar de consulta:

Pabellón B Cubículo 16

Fornasero Stella Prof. responsable

Miércoles de 14 a 1

Bettiol Elliane Prof. a cargo

Cisterna Ever Maximiliano Prof. Colaborador

Miércoles de 14 a 16

Observaciones: Esta cátedra trabaja interrelacionadamente con el **Seminario Integrador I (6731)** del Profesorado en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales.

Prof. Mgter Stella Fornasero

Prof. Esp. Elliane Bettiol

Prof. Esp. Ever Cisterna

Carrera: PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES

(Plan: 1998, Versión 2).

Asignatura: PRÁCTICA DOCENTE AULA-INSTITUCIÓN

Código/s: (Código: 6739)

Curso: Cuarto Año.

Comisión-----

Régimen de la asignatura: ANUAL (Cuarto Año).

Asignación horaria semanal: 4 Horas (teórico-prácticas).

Asignación horaria total: 128 Horas de cursado en clases teóricas y prácticas

Área de Formación: Pedagógico-didáctica, con integración disciplinar

Integrantes del equipo docente:

Profesor Responsable: Prof. Adjunto, efectivo dedicación exclusiva: Mgter. SQUILLARI, Rosana

Docente a cargo de las Prácticas intensivas en la Universidad: Prof. y Mediadora: JAUREGUIBERRI, Natacha. Ayudante de primera, efectivo dedicación exclusiva.

Docentes a cargo de prácticas de residencia en Colegios Secundarios:

Prof. y Espec. BASUALDO, Romina Andrea y **Prof. y Espec.** CISTERNA, Ever Maximiliano.

A Cargo de Actividades de Microenseñanza y Observaciones: Prof. y Espec. BASUALDO, Romina Andrea. Ayudante de primera, efectivo dedicación semi-exclusiva

A cargo del Blog de la cátedra y Observaciones: Prof. y Espec. CISTERNA, Ever Maximiliano. Ayudante de primera, efectivo dedicación semi-exclusiva

Río Cuarto, marzo, 2019.

1. FUNDAMENTACIÓN:

“Si la teoría y la práctica están relacionadas, el divorcio que tanto se predica se daría en realidad entre las prácticas y la “mala teoría” –al decir de Barrow (1992)- antes que entre la práctica y la teoría como tal” (Edelstein y Coria, 1995, p. 21). La frase con que encabezamos este apartado puede considerarse visionaria de las transformaciones que -poco tiempo después- comienzan a plantearse en la Práctica Docente. Fundamos lo dicho en otras argumentaciones igualmente sólidas, dónde se indica que en la primera década del milenio actual; no obstante los replanteos acerca de la transformación de la Práctica

Docente, la Práctica Pedagógica y la Práctica Profesional Docente, incluyendo los diferentes ejes que la integran, se iniciaron desde mucho tiempo antes.

La complejidad de la Práctica Docente –allende la disciplina- se instaure como objeto de estudio y revisión permanente; igual que la Formación Docente Continua (en adelante FDC), a la que se halla –especialmente- orientada. Nuevos horizontes la atraviesan y le demandan sean también atravesados por ella.

Todo esto, postula la revisión de planes, espacios curriculares, contenidos, contextos o espacios de educación –formales, informales y no formales- (Squillari, 2017); sin descuidar las demandas de sus destinatarios y el compromiso social que requiere la *Formación de Formadores para una sociedad democrática y crítica*.

Lo dicho interpela, de igual modo, el desarrollo de habilidades, herramientas, capacidades y competencias tecnológicas, la construcción de procesos de aprendizajes colaborativos, cooperativos y autónomos y, por ende, de procesos de enseñanza sociales y de articulación continua entre teoría y práctica y práctica y teoría, para diferentes acciones que priorizan la relevancia del lenguaje y del trabajo colaborativo como mediadores de conflictos.

Por lo explicitado, concebimos a la Práctica Docente como una actividad compleja; que como práctica educativa pública y situada tiene la función primordial de propender a la educación deliberada expresada en las intervenciones del enseñar –propendiendo al aprender- y de socializar con diversas alternativas y modalidades.

Esta práctica, como dijimos, requiere de acciones educativas que reclaman FDC y de un educador que sepa, pueda y esté dispuesto a desarrollar la labor de su oficio reflexivamente.

Conforme lo expuesto, las Prácticas, concebidas como acciones sociales significan una implicación socio-cultural e ideológico-ética de los sujetos que las ejercen; ya que asumen la mediación interpretativa y comprometida de los participantes.

Lo señalado, a nuestro criterio, es relevante si pensamos que “Tradicionalmente la Formación docente ha respondido al modelo positivista: primero se aprendía la teoría y luego la misma se ponía en práctica...” (Beltramo, 2012, p. 1).

En este mismo sentido, podemos ubicar las problematizaciones sobre la FDC de todos aquellos agentes implicados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desde aproximadamente la década del '80 –señala Imbernón (1994)- asumen la responsabilidad de formarse para continuar formando.

Esta concepción de la Práctica Profesional Docente, suponemos, ha sido determinante para que quienes transitan profundizando esta temática se propusieran y ocuparan por revertir concepciones tradicionales, dando lugar a otras que propenden intervenciones y acciones –repetimos- colaborativas y/o cooperativas. Es decir, una Práctica Profesional docente o Práctica Docente con mayor flexibilidad, metacognición y, por ende, crítica.

Llegado a este punto, creemos necesario respaldar nuestra mirada con los debates actuales que prestigiosos en la materia sostienen: Los diseños de formación profesionales están en pleno proceso de revisión a partir de las exigencias ministeriales de incluir un campo de formación en prácticas profesionales que deberá atravesar y constituirse en eje articulador de los otros espacios curriculares. Por otra parte, no se trata sólo de una exigencia local sino que es la tendencia internacional, y si bien no descartamos que pueda tener que ver con necesidades que intenta aprovechar el mercado, se fundamenta en investigaciones que señalan las limitaciones de los modelos formativos tradicionales y que proponen diseños curriculares centrados en profesionales críticos, reflexivos y comprometidos en la solución de problemas sociales y naturales que requieren de intervenciones fundamentadas (Sanjurjo, 2017, p.119).

Lo dicho nos lleva a reflexionar sobre nuestra propia Práctica Docente; tomando conciencia que los reclamos de revisión formulados de aquí en adelante deben guiar nuestras proyecciones excediendo el marco del -Aula y la Institución- (Sanjurjo, 2017). Y, de igual modo, lo disciplinar para actuar en campos novedosos –inter y transdisciplinarios- con “creatividad e innovación y más allá de los muros” (Melgar y Elisondo, 2017, pp. 35-44).

Fundamos lo explicitado en el señalamiento de Dewey (como cita Sanjurjo, 2017, p. 123), cuando sostiene: “Las necesidades prácticas de conexión con las condiciones reales existentes, naturales y sociales, invocan y dirigen el pensamiento”.

Cavilamos que estas deliberaciones impulsan la importancia de implementar tanto actividades de Innovación como de participación y colaboración a través de los Proyectos Socio Comunitarios (en adelante PSC.). Porque en ambos espacios de educación la teoría retroalimenta a la práctica y la práctica demanda y transforma con otra retroalimentación a la teoría.

De este modo, confiamos, se evitaría la escisión de ambos constructos (Teoría y Práctica); que tanto en la enseñanza como en el aprendizaje –generalmente- observamos como una selección y secuenciación organizada donde la teoría precede al práctico y finalizada esta instancia pareciera que el círculo: “Docente, alumnos, contenidos” que Coll (1991), graficaba en su triángulo, sólo cambió la forma –hoy se lo representa como un círculo- manteniendo el fondo intacto, si tuviéramos que expresarlo en términos del área jurídica de nuestra incumbencia curricular.

Parafraseando las ideas de Buzzi, C. I., R. Squillari, N. Jaureguiberry, R. A. Basualdo y E. M. Cisterna (2014), insistimos que: La docencia con profesionalidad se desarrolla en un trayecto de FDC, que incluye: las demandas y características del contexto –siempre situado-, la historia individual y la biografía escolar, pasando por la Formación de grado o inicial que entrama el conocimiento pedagógico-didáctico y el campo disciplinar a enseñar y a aprehender.

Recontextualizando saberes y reconsiderando la práctica en la socialización profesional, a través de la revisión de la experticia y mediante la actualización y perfeccionamiento; decimos parafraseando a Edelstein (2011), que es a partir de la reflexión y la resignificación de nuestra práctica y la del otro donde se desenvuelve un proceso de autoformación participativa.

En este espacio, representando nociones de MACHIAROLA, V. Coordinadora (2012), aspiramos identificar códigos y habitus, desestructurar las matrices inadecuadas que dan lugar a prácticas docentes indiferentes, aplicacionistas, lineales y repetitivas. Esta tarea, se presenta de modo reflexivo y procesual, por cuanto la práctica del enseñar en sí misma es compleja e implica una ruptura de modélicas representaciones inadecuadas, personales y de los otros.

Todo lo expuesto, entre otras consideraciones que omitimos por cuestiones de extensión, nos invitan a asumir nuevas prácticas en contextos y espacios de educación diversos, con la flexibilidad necesaria para empeñarnos en un desafío emancipador, ineludible y colectivo que coadyuve para una formación de la ciudadanía de nuestro siglo a la altura de las circunstancias.

El convite nos espera para preparar y pensar los momentos de enseñar y de aprender, las etapas pre-activas, interactivas, pos-activas y de reflexión sobre lo planificado, lo programado y la interacción continua entre el:

QUÉ: refiere al contenido conceptual –que en nuestro caso necesita formación en lo pedagógico-didáctico, en lo disciplinar y en las nuevas tecnologías de información y comunicación, sin descuidar otros recursos inherentes al enriquecimiento de la práctica docente, las subjetividades, la FDC, y los actores de los escenarios donde nos desempeñamos-, **CÓMO:** refiere al contenido procedimental; **CON QUÉ:** refiere a la modalidad de trabajo, si individual o grupal (mediación social), **CUANDO:** refiere al tiempo previsto para la estrategia didáctica. En qué momento se realizará la actividad, si en el horario de clase o fuera de este horario. Luego en el cronograma, se la ubica en una semana y un mes determinado. **DÓNDE:** refiere al lugar donde se realizará la actividad, si en el aula, en otro lugar de la escuela o fuera de la misma. (Bixio, 2006, pp. 33 y 34, la negrita respeta el texto original, lo agregado entre guiones y el orden de los aspectos es nuestro)

Sin lugar a dudas la Práctica Docente adquiere una gran riqueza cuando logramos integrar lo expuesto precedentemente; aun haciéndonos responsables de su ya mentada complejidad.

Y vuelven replicando las palabras de Buzzi et al. (2014), destacando la naturaleza práctica de las tareas del enseñar y su necesaria reflexión crítica, articulando teoría-práctica, como puntales que interactúan en permanente regulación dialéctica: la práctica docente cotidiana como tarea pedagógica y fuente de problematización y estructuración de los conocimientos y acciones entramándose como conocimiento práctico o experticia propias del oficio. Las teorías actúan como herramientas conceptuales, metodológicas para la reflexibilidad.

Por todo ello, abordamos la tensión de la práctica del enseñar, en su previsión y desarrollo, con las intencionalidades educativas, las fundamentaciones, las justificaciones y las posibles alternativas de emancipación educativa.

Teniendo presente estos presupuestos, concebimos a la cátedra como eje vertebrador interdisciplinario, articulador y potenciador de la formación docente. Intentamos integrar los distintos saberes psico-socio-pedagógico-didácticos con los conocimientos de las disciplinas propias de las especialidades: jurídica, política y sociales.

Para esta empresa entramamos: el saber, el estar, el sentir, el pensar y el hacer del docente en situaciones de enseñanza y de aprendizaje, simuladas o reales.

Por ello, las acciones de la cátedra se desenvuelven en contextos socio-históricos, institucionales situados y del aula; que permean, precisan y definen la clase escolar como una praxis social y pública en el campo educativo.

En definitiva, abordamos el objeto de estudio: la práctica del enseñar, expresada multi-referencialmente, reflexionada y contextualizada en las clases de prácticas, de micro-enseñanza o micro-clases y en las prácticas intensivas o de residencia desarrolladas en Instituciones secundarias, terciarias y universitarias -incluyendo otros espacios de educación- desde el campo de estudio de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

La cátedra, a través de sus propuestas, pretende otorgar significación y sentido a la formación profesional, posibilitando la vivencia de un trabajo docente autorizado que opere como cierre parcial de la formación inicial y de apertura al ejercicio de la docencia; en el marco de la FDC.

Porque coincidimos que: “La enseñanza se piensa, planifica y practica, por eso son importantes los programas de las asignaturas cuyos contenidos explicitan sus fundamentos, objetivos, propuesta conceptual, metodológica y evaluativa, condiciones de cursado y exámenes, como así también las estrategias específicas para responder a la diversidad...” (CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, 2017. Resolución 120/017, B. SEGUNDA PARTE NORMAS PARA LA ENSEÑANZA, p. 19)

Con lo explicitado, estamos convencidos de respetar y poder formular como ejes los contenidos mínimos asignados a esta materia según reza el ANEXO I. TEXTO ORDENADO DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES. PLAN 1988. VERSIÓN 2, a saber:

Práctica Docente Aula- Institución. Propenderá al desarrollo de tareas que tienen como finalidad iniciar al alumno en actividades profesionales con idoneidad, espíritu renovador y compromiso participativo. El alumno realizará actividades educativas asumiendo las responsabilidades inherentes a los distintos saberes de la práctica profesional: participación en la organización de eventos científicos; proyectos de investigación, extensión y desarrollo propios a la renovación e innovación pedagógica, en el ámbito de la Universidad y de otras instituciones educativas del medio, organizadas respondiendo a demandas o necesidades sentidas por la comunidad educativa, por la cátedra, intercátedras y/o departamentos (p. 27).

Ojala nuestras intenciones de transformación, aporten a las futuras generaciones el compromiso pedagógico-didáctico, jurídico, político y social de no resignarse a ser meros espectadores que se adaptan; más bien subjetividades implicadas con los fenómenos vertiginosos que en varias ocasiones, solamente, dejan lugar al conformismo o a la adecuación.

Desafiando al mundo de la vida que según Habermas (1990), y siguiendo nuestro hilo conductor, explicitamos como aquel: Concepto de mundo de la vida -que- se constituye en complementario del de acción comunicativa. El mundo de la vida es el entorno en que los horizontes de una situación (la situación es un fragmento del mundo de la vida delimitado en vista a un tema) se dilatan, se desplazan o encogen. Constituye un contexto que siendo él mismo ilimitado establece empero límites. El lenguaje y la cultura se consideran partes idiosincráticas del mundo de la vida, y son recursos necesarios para la acción orientada al entendimiento, cuando dejan de ser recursos se transforman en hechos culturales que restringen el espacio con que la acción cuenta. Desde la Teoría de la Acción Comunicativa, el lenguaje cumple una función fundamental en la reproducción del mundo de la vida. La reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida se produce por vía de la continuación del saber válido; de la estabilización de la solidaridad

de los grupos y de la formación de actores capaces de responder de sus acciones. El proceso de reproducción enlaza la nueva situación con los estados del mundo ya existentes, y el enlace se realiza tanto en la dimensión semántica de los significados o contenidos (tradicción cultural) como en el espacio social (de grupos socialmente integrados, es decir como identidad) y en el tiempo histórico (de la sucesión de generaciones). A estos procesos de reproducción cultural, integración social y socialización corresponden los componentes estructurales del mundo de la vida que son la cultura, la sociedad y la personalidad. Cultura: saber dónde se abastecen los participantes de una comunicación para entenderse sobre algo en el mundo. Sociedad: son ordenaciones legítimas a las que pertenecen los participantes de las interacciones asegurando con ello la solidaridad. Personalidad: competencia que convierte a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, es decir capacita para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. La red constituida por interacciones que vienen de la práctica comunicativa cotidiana constituye el medio por el cual se reproducen la cultura, la sociedad y la persona. Estos procesos de reproducción sólo se refieren a las estructuras simbólicas del mundo de la vida, ya que la reproducción del sustrato material de este mundo es otra cosa. (pp. 169-206, el agregado entre guiones es nuestro)

Con este exhorto aspiramos, al menos, haber sembrado la semilla de la curiosidad, el compromiso y la provocación por la transformación; contribuyendo quizá, mínimamente, al legado cuando particularmente -en nuestro caso- se nos requiere como plus: formar formadores para una ciudadanía democrática, pluralista, pacífica, dialógica y co-responsable.

Propiciamos un diseño de programa con acciones que contribuyan a la Formación de Formadores que construyan mentes.

Mentes con saberes, conocimientos, capacidades, competencias, habilidades y herramientas consolidadas que refuten -con una trama de relatos firmes- la indiferencia por la *res pública*, el conformismo, la apatía y el desinterés por la aceptación del otro.

Mentes que soslayando procesos de mera reproducción cultural, se preocupen y ocupen de la fundación de un *nuevo ciudadano* solidario y preocupado por condiciones que favorezcan la cohesión del tejido social, cimentando alguna respuesta a la crisis arraigada en las comunidades de nuestro siglo.

En definitiva, mantenemos la mirada optimista propia de los que tenemos no sólo la exigencia sino también a lo Litwin (2008), la pasión y el disfrute del "OFICIO DE ENSEÑAR", innovando "Condiciones y Contextos".

Por lo cual, para cerrar este introito, retomamos la frase con la que iniciamos este apartado -ahora con la mirada puesta en un horizonte reformista- para acordar qué: sólo la "mala teoría puede divorciarse de la práctica" (Edelstein y Coria, 1995, p. 21).

2. PROPÓSITOS:

En general, aspiramos formar un Docente profesional, autónomo, participativo, cooperativo, colaborativo, reflexivo y autorrenovador, que posea una sólida sustentación en los campos disciplinares a enseñar con un entramado pedagógico-didáctico que le posibilite actuar en su *oficio* con una visión fundamentada, humanística, dialógica, práctica y crítica.

Esto es: pretendemos lograr un profesional docente que pueda, autorizadamente, desarrollar su profesión reflexionando críticamente "en", "sobre" y "para" una acción formativa y emancipadora, en el marco de una convivencia pacífica y democrática, conscientes de la responsabilidad que implica su inserción en la comunidad que le toque intervenir.

Por todo ello formulamos los siguientes objetivos del enseñar –sin descuidar el impacto sobre los procesos de aprendizaje–:

3. OBJETIVOS GENERALES:

- . Recuperar e integrar saberes, conocimientos y estrategias pedagógico-didácticas y disciplinares, para el diseño de Planes, la previsión e intervención en las Instituciones y otros espacios de Formación donde se les demande actuar, desde las Ciencias Jurídica, Política y Sociales.

- . Promover espacios de discusión conscientes, para el desarrollo de una disposición favorable en el desempeño profesional de la docencia, concebida como un saber pensar, hacer, sentir y estar, creativo, constructivo e innovador, en el campo de la práctica docente.

- . Propender a la reflexión crítica, en torno a la educación y la docencia, atendiendo sus problemáticas según el contexto social y cultural desde una perspectiva básica para su posterior ejercicio de la profesión.

- . Replantear modelos y concepciones que oficien de marco de referencia para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje en las clases escolares y otros ámbitos de educación.

- . Favorecer la formación en habilidades de incumbencia con el perfil de formación del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y de honestidad intelectual en la formulación de juicios, autovaloraciones y evaluaciones, para desarrollar el 'oficio' en el marco de la ética profesional docente.

- . Tomar conciencia de la importancia de los debates actuales acerca de la Práctica Docente como eje transversal en la formación de profesionales, para el diseño de currículos centrados en la crítica constructiva, la reflexión y la solución de problemas sociales, con intervenciones cimentadas en argumentaciones sólidas y eficientes.

- . Afianzar actitudes de respeto hacia el otro, flexibilidad intelectual y apertura hacia un pensamiento generativo, para una convivencia pacífica y democrática.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- . Conocer la historia sobre la complejidad de la Formación Docente y de la Práctica Docente, para intervenir con eficacia en los diferentes espacios educativos desde las Ciencias Sociales.

- . Comprender la importancia de la Epistemología de las Ciencias Sociales, para un ejercicio reflexivo de la Práctica Docente.

- . Vincular saberes, conocimientos, procedimientos y actitudes de las áreas pedagógico-didáctica y disciplinares, desde una visión crítica que tienda a situarse en un modelo docente flexible a los cambios de la realidad socio-histórica y cultural dónde se desempeñe.
- . Seleccionar, secuenciar y organizar contenidos –cognitivos, procedimentales y actitudinales- para llevar a cabo un planteamiento metodológico integrado, culturalmente situado y pertinente con formas básicas del enseñar y del aprender.
- . Elaborar diseños de Planificaciones y/o Proyectos que guíen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en contextos micro, macro y meso políticos de educación.
- . Procurar espacios educativos de contención y asesoramiento e intercambios, mediados por el diálogo, la empatía y la FDC, para desencadenar procesos de metacognición permanentes sobre la Docencia en las Ciencias Jurídica, Política y Sociales.
- . Reflexionar sobre las fortalezas y debilidades propias, para un mejor desempeño de la Profesión docente en el ámbito de las Ciencias Jurídica, Política y Sociales.
- . Propiciar procesos de observación, registro y análisis didáctico; de interpretación-reflexión de la propia práctica, y de reconstrucción de la propia experiencia, en situaciones reales o simuladas en las microenseñanzas (ò micro prácticas) y en las prácticas intensivas y de residencia.
- . Conocer la relevancia del trabajo en Pareja Pedagógica, como un modo de enseñar interdisciplinariamente.
- . Planear, analizar, y emplear materiales curriculares, estrategias, trayectos y dispositivos oportunos y pertinentes; proyectando –de igual modo- evaluaciones congruentes con los modelos o paradigmas que sustentan sus prácticas, para favorecer el aprendizaje significativo y autónomo de los destinatarios y del contenido en el área de las Ciencias Jurídicas, Políticas Sociales.
- . Comprender el sentido y alcance de la enseñanza y la evaluación desde una concepción significativa.
- . Capacitarse en la formación de ciudadanos desde las áreas pedagógico-didáctica, disciplinar y tecnológica, para contribuir al afianzamiento de una democracia legítima, pacífica y de calidad.
- . Valorar la relevancia de los Acuerdos Escolares de Convivencia y el diálogo, como métodos para la resolución pacífica de los conflictos.
- . Promover actividades de motivación, innovación y participación en contextos de educación formales, no formales e informales de nuestra ciudad y/o región, a los fines de propender hacia la articulación Teoría y Práctica y Práctica y Teoría, para fomentar la creatividad ante posibles imprevistos que puedan presentarse durante el ejercicio de la profesión.
- . Familiarizarse con estrategias de seguimiento y control en la elaboración de escritos académicos debidamente fundamentados, sobre lo pensado, lo actuado y observado, para distinguir las descripciones, reflexiones y justificaciones de las acciones realizadas durante el cursado de esta materia o presentarse en eventos académico en calidad de expositor o ponente.
- . Abordar la interrelación entre las Prácticas docentes, las actividades de investigación, de extensión y la participación en Prácticas socio comunitarias, para revitalizar la tensión teoría-práctica y práctica-teoría.
- . Relacionarse con la información inherente a las gestiones para la obtención, certificación y registro del título en la Universidad y en Instituciones del nivel Secundario.
- . Distinguir las particularidades socio-culturales de las Instituciones educativas para tomar decisiones en el momento de ejercer la Profesión de Profesor en Ciencias Jurídicas, Políticas Sociales.
- . Tomar conciencia de la responsabilidad de formar ciudadanos para una democracia crítica y participativa, con énfasis en diálogo, la corresponsabilidad solidaria y el trabajo interdisciplinario.

5. CONTENIDOS MÍNIMOS:

Los contenidos de esta asignatura se desarrollaran –conforme al Plan de Estudios vigente de la carrera: profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, 1998. Versión 2-; respetando también, en el marco de lo diseñado para el año académico vigente, las expectativas y sugerencias del grupo de practicantes y –de igual manera- propuestas pertinentes realizadas por practicantes de años anteriores a la cátedra; atendiendo los cambios de la realidad educativa y el avance científico y tecnológico, tanto de los saberes pedagógico-didácticos como de los contenidos disciplinares de la carrera.

Asimismo, se incluyen materiales que, estimamos, propenden a distinguir las Prácticas Pedagógicas de las Prácticas Profesionales, y –de igual manera- las acciones que comprenden cada una de ellas; abarcando: *participación en eventos académico- científicos que puedan desarrollarse desde el Departamento, actividades innovadoras –intercátedras-; PSC –intercátedras ò interfacultades-, en contextos educativos Institucionales e informales.*

En general, la organización sugerida trata de lograr una resignificación integradora de los contenidos desarrollados a lo largo del plan de formación, con una participación vigorosa y entramada transversalmente con las demás materias y áreas del Plan de estudios vigente. Todo ello, desde una visión contextualizada multidisciplinariamente que –reincidimos- si bien se considera básica y propedéutica pretende aproximarse, responsablemente, a las situaciones reales para el ejercicio de la Profesión Docente en nuestra área disciplinar. Para el año Académico 2019 se han seleccionado los siguientes Ejes para la selección, secuenciación y organización de los contenidos: 1. PRESUPUESTOS INICIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE; 2. LAS PRÁCTICAS DEL ENSEÑAR; 3. SITUACIONES IMPREVISTAS EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES: ENCUENTROS CON ESTUDIANTES, GRADUADOS Y/O DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIO, TERCARIO ò UNIVERSITARIOS; 4. ESPACIOS DE INTERCAMBIOS FORMATIVOS, COLABORATIVOS Y DE REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DEL ÁREA DE FORMACIÓN, CON ÉNFASIS EN LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS Y EL LENGUAJE COMO RACIONALIDAD COMUNICATIVA Y 5. LA TRAMITACIÓN DEL EGRESADO Y LA PRESENTACIÓN DE LOS INFORMES FINALES.

Conviene explicitar que estos ejes acordados para el año académico 2019 se sustentan en acciones realizadas durante años anteriores; con actualizaciones acordes a la Resolución 120/017 del CS de la Universidad Nacional de Río Cuarto y sus ANEXOS; la FDC en el área

Pedagógica- didáctica y disciplinar del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, las normas jurídicas Nacionales y Provinciales que regulan la educación y posibles intereses de los Sres. Practicantes pertinentes a este espacio curricular.

EJE 1. PRESUPUESTOS INICIALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

. Los sujetos y la práctica docente:

- * Presentación de la Materia. Fundamentos.
- * Evaluación Diagnóstica: Saberes, conocimientos, procedimientos y Actitudes previas. Reflexión y Devolución de la Evaluación Diagnóstica.
- * Contrato Didáctico. Funciones de los Practicantes, Docentes de la cátedra y Docentes CO- FORMADORES. Presentación y Lectura del Reglamento vigente para las Prácticas Profesionales Docentes en la Facultad de ciencias Humanas. U.N.R.C. Resolución del CD N° 354/2016 y ANEXO.
- *Solicitud de declaración jurada de cada uno de los Sres. Practicantes, sobre su condición para el cursado de la materia.
- * El perfil del egresado del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.
- * Historia y Sentido de la Práctica de la Enseñanza Una Perspectiva Narrativa, crítica y multirreferencial. El Discurso de la Profesionalización en la Docencia. La formación en las prácticas profesionales en debate.
- * Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. El paradigma proceso-producto y el paradigma interpretativo.
- * La reflexión como base de la formación. Articulación dialéctica: teoría y práctica.
- * Caracterización del alumno. Las Políticas Sociales. Revisiones del pensamiento: desafíos para la equidad e inclusión.
- * Normativa Vigente Nación y Provincia de Córdoba sobre Educación.

. La Práctica como Eje Vertebrador de la Formación Docente:

- *La “práctica” con reflexividad, como objeto intelectual y estratégico en la formación docente continua.
- * La noción de Práctica Docente como eje de la enseñanza.
- * Las Prácticas como Procesos Sociales.
- * La Formación Docente
- * La Profesionalización y la Innovación en la Práctica Docente
- * La Planificación.

El Alumno Practicante, los profesores acompañantes y el Docente COFORMADOR:

- . Fortalezas, debilidades y expectativas frente a la práctica. El Trabajo en Colaboración.

. Las Prácticas en la Enseñanza simuladas y reales en las Instituciones Educativas:

- . El Contexto institucional formal y las prácticas innovadoras en contextos no formales presenciales y virtuales.
- . Los directivos, los padres y los docentes. Los alumnos: las culturas juveniles, el aprendizaje y finalidades educativas de los distintos niveles, la diversidad, la inclusión y exclusión.
- .Diferencia entre Trayectos y Dispositivos
- . La observación y registros:
- . Conceptos, estrategias y modalidades de registro.
- . El cuaderno de campo.
- . Las MICROCLASES: PRÁCTICAS SIMULADAS DE ENSEÑANZA.
- . La narración. La descripción densa. La implicancia del observador.
- . El docente formador: su observación y devolución: contención, asesoramiento y supervisión.
- . El informe de las experiencias: entre lo pensado y actuado, distancias, encuentros, re-significaciones en la articulación.

BIBLIOGRAFÍA DE LECTURA OBLIGATORIA EJE 1.

ANIJOVICH, R, y G, CAPPELLETTI, (2014). “La evaluación de las prácticas de enseñanza”, en *I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN*

Espacios de investigación y divulgación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina. I.111. Formación inicial de docentes. Prácticas y representaciones. 29, 30 y 31 de octubre de 2014. Disponible en <http://ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/44>. Recuperado: Marzo de 2018.

ANIJOVICH R., G CAPELLETTI, S. M. y M. J. SABELLI. 2014. *Transitar la formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs. As.: Paidós SAICF. Argentina.

BARRÒN TIRADO, C. (2015). “Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión”. En, REDU-Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 35-56. Disponible en, <http://www.red-u.net> (recuperado: marzo de 2018).

BIXIO, C. (2006). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuesta y ejemplos*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens.

BUZZI, C. y R. SQUILLARI. (1998). “EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA PRÁCTICA DOCENTE. LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN Y ORGANIZACIÓN –conceptos y estrategias para el análisis de su estructura y dinámica-“. Material de Cátedra Reprografiado. Río Cuarto. Córdoba. Argentina .Universidad Nacional de Río Cuarto.

BUZZI, C. y R. SQUILLARI. (1995). “La práctica de la enseñanza ¿espacio de tensión entre teoría y práctica? –Propuesta de organización de la cátedra en el marco de una etapa de transición de la formación docente-, en *1ras. JORNADAS DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES*. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales FCH y Departamento de Ciencias Jurídicas FCE. Río Cuarto. Córdoba. Argentina. Universidad Nacional de Río Cuarto. Dirección de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 20 y 21 de abril de 1995. (Pp, 201-216).

CAMILLONI, A. (2014). "PRÒLOGO", en ANIJOVICH, R, G, CAPPELLETTI, S, MORA y M.J.

CISTERNA, E., N. JAUREGUIBERRY y R. SQUILLARI. (2015). "La observación en la práctica docente. Educar la mirada para significar la complejidad" -, en, en, *Sociedad, Actores y conocimiento: contribuciones desde la diversidad disciplinaria. Serie Problemáticas Políticas Contemporáneas. Edición Nº 8* (R. MONTEIRO, L. VERA y H. FERRERO. COMPILADORES). Río Cuarto. Córdoba. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto. (pp. 103-114).

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina. 2006. "LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley número: 26206/06. Promulgada el 27 de diciembre de 2006". En, *Revista Zona Educativa, Año 3, Número 21*. Disponible en http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/Zona_educativa_Revista_21/Revista_Fecha.html. (Última consulta 05 de enero de 2007).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *EDUCACIÓN SECUNDARIA ENCUADRE GENERAL. 2011-2020*. Enlace: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-> y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular ENCUADRE GENERAL. Versión Definitiva 2011-2020. Enlace: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>. http://www.mcye.gov.ar/Consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html (última consulta: enero 2019)

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *EDUCACIÓN SECUNDARIA ENCUADRE GENERAL. 2011-2015*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR, cuadernillo 1, Marco General, 2004.

Orientación para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (CFE Nº 84/09).

Orientación para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (CFE Nº 93/09).

SABELLI, M. J. (2009). *TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA. En Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires. Argentina: Paidós SACIF. Segunda Reimpresión (pp. 13-19).

CARR, W. (1990). *HACIA UNA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN*. Barcelona: Laertes, S. A. Ediciones.

DAVINI, M.C. (2015). "ACERCA DE LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTES" y "EDUCACIÓN PERMANENTE EN LAS PRÁCTICAS", en *LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE*. Buenos Aires. Argentina: Paidós. Introducción y Capítulo 1 y 5 (pp. 9-44 y 153-176).

DAVINI, M.C. (2008). "Teorías y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA"; "EL APRENDIZAJE" y LOS PROCESOS ORGANIZADORES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA", en *MÉTODOS DE ENSEÑANZA. DIDÁCTICA GENERAL PARA MAESTROS Y PROFESORES*. Buenos Aires. Argentina: Santillana. PARTE I y PARTE III (pp. 15-51 y 167-181).

EDELSTEIN, Gloria. 2011. *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Bs As: Editorial Paidós.

EDELSTEIN, G. y A. CORIA. (1995). *IMÁGENES E IMAGINACIÓN INICIACIÓN A LA DOCENCIA*. Buenos Aires. Argentina: KAPELUZ.

FELDMAN, D. (2004). "La reconceptualización didáctica: el pensamiento del profesor", en *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Aique grupo Editor S. A. Capítulos 1 y 4 (pp. 16-22 y 69-83)

LITWIN, E. (2008). *EL OFICIO DE ENSEÑAR. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós. (Primera edición. Primera reimpresión). Introducción y Capítulos 1 y 2 (pp. 11-42).

LITWIN, E. (1997). "Narrativas metaanalíticas o de la deconstrucción de la clase en la clase de didáctica", en *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina: Paidós SACIF. Capítulo 5 (pp. 121-131).

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina. 2006. "LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley número: 26206/06. Promulgada el 27 de diciembre de 2006". En, *Revista Zona Educativa, Año 3, Número 21*. Disponible en http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/Zona_educativa_Revista_21/Revista_Fecha.html. (Última consulta 05 de enero de 2007).

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *EDUCACIÓN SECUNDARIA ENCUADRE GENERAL. 2011-2020*. Enlace: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-> y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Diseño Curricular ENCUADRE GENERAL. Versión Definitiva 2011-2020. Enlace: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>. http://www.mcye.gov.ar/Consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html (última consulta: enero 2019)

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *EDUCACIÓN SECUNDARIA ENCUADRE GENERAL. 2011-2015*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR, cuadernillo 1, Marco General, 2004.

Orientación para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (CFE Nº 84/09).

Orientación para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (CFE Nº 93/09).

VARGAS FLORES, L. (2010). "DOCENTES. LA FORMACIÓN DOCENTE", en *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos*. Buenos Aires. Argentina 13, 14 y 15 de septiembre de 2010. (19 carillas. Universidad bolivariana de Venezuela. Recuperado en marzo de 2018).

MENGHINI, R. (2005). EL DISCURSO DE LA PROFESIONALIZACIÓN EN LA DOCENCIA. https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/indice_5.htm. Recuperado: 20 de marzo de 2018.

MORIN, E. (2007). *LA CABEZA BIEN PUESTA. Repensar la reforma para Reformar el pensamiento. BASES PARA UNA REFORMA EDUCATIVA*. Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.

Resolución del CD N° 354/2016 y ANEXO.

PEREZ PORTO, J y GARDEY, A. (2015). Definición de práctica docente. Publicado en 2013 y revisado en 2015. <https://definición.de/practica/docente/>. Recuperado en Marzo de 2018.

SANJURJO, L. (2003) "las formas básicas de enseñar. La narración, el diálogo y el interrogatorio", en SANJURJO, L. Y RODRIGUEZ, X. (2003). **Volver a pensar la clase**. PRIMERA PARTE. Rosario. Argentina: Homo Sapiens. (pp. 41-76).

SANJURJO, L. (2003). **"1. Un Poco de Historia"**. En SANJURJO, L. Y RODRIGUEZ, X. (2003). **Volver a pensar la clase**. PRIMERA PARTE. Rosario. Argentina: Homo Sapiens. (pp. 17-22).

SANJURJO, L. (2009). "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas". En Liliana Sanjurjo (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Capítulo 1 (pp. 15-43).

SANJURJO, L. (2017). "La formación en las prácticas profesionales en debate", en *debate Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 119-130. (Recuperado, en marzo 2018).

TEXTO ORDENADO DEL PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES. VERSIÒN, 2. (pp. 34-36).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA. EJE 1.

BAMBOZZI, E. (2005). "Prólogo, Introducción y Escrito 1 y Escrito 2: EN TORNO A LAS NOCIONES DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN", en BAMBOZZI, E. (2005). *Escritos Pedagógicos*. Córdoba. Argentina: Ediciones del Copista (pp. 9-19).

BELTRAMO, L. (2012). "¿CÓMO OPERA LA PAREJA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE?". Universidad Nacional de Rosario. En, *REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*- N° 7-2012-ISSN 1851-6297 (pp. 258-266). Recuperado, 20 de marzo de 2018).

BUZZI, C. I., R. SQUILLARI, N. JAUREGUIBERRY, R. A. BASUALDO y E. M. CISTERNA (2014). Programa de la Asignatura: Práctica Profesional Docente. Aula- Institución (Cód. 6739).

COLL, César. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós. (1era. Reimpresión).

DE ZUBIRIÀ SAMPER, J. 2011. *LOS MODELOS PEDAGÓGICOS. Hacia una Pedagogía dialogante*. Colombia: La Imprenta editores S.A.

FELDMAN, D. (2004). "Innovación y didáctica", en *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires. Argentina: Aique grupo Editor S. A. Capítulo 8 1 y 4 (pp.123-136)

FREIRE, P (2007). "LA ENSEÑANZA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE PASANTIAS LA CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRAL". En CHACÓN CORZO, M.A. UNIVERSITAT I VIRGILI (Recuperado, 16 de marzo de 2018).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *EL CURRÍCULUM: una reflexión sobre la Práctica*. Madrid: MORATA S. A.

GVIRTZ, S.; S. GRINBERG y V. ABREGÜ. (2007). *LA EDUCACIÓN DE AYER, HOY Y MAÑANA. El ABC de la Pedagogía*. Buenos aires. Argentina: AIQUE GRUPO EDITOR.

GONZALEZ, Carlos. 2008. *REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN*. Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica. U.N.R.C. Río Cuarto Córdoba. Argentina: Dirección de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

HABERMAS, J. 1990. *TEORIA DE LA ACCION COMUNICATIVA. Tomo II. Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires. Argentina: Taurus. (Primera edición Argentina, Marzo de 1990).

La microenseñanza. Disponible en: <https://www.ecured.cu/Microense%C3%B1anza>

HILLERT, F. (2013). "Los sujetos de la educación: una mirada gramsciana", en ELICHIRY, N.Comp. (2013). *Historia y vida cotidiana en educación Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires. Argentina: Manantial. (Pp. 67-86)

MELGAR, F y R. ELISONDO. (2017). "Curso de Posgrado Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de enseñanza". Agosto de 2017. En, el marco de la Maestría en Ciencias Sociales. Río Cuarto. Córdoba Argentina. Universidad Nacional de Río Cuarto. Universidad Nacional de Río Cuarto.

IMBERNÒN, F.J. (1994). *La formación del Profesorado*. Barcelona. Buenos Aires. México: PAIDÓS. (1ª Edición). (pp. 35-44)

SQUILLARI, R. (2017). "Avances de la Psicología Educacional en Contextos Actuales –Has recorrido un largo camino muchacha-". En, *PERSPECTIVAS. REVISTA DE DIVULGACIÓN ACADÉMICO-CIENTÍFICA. DEPARTAMENTO DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES. AÑO VII/ VOLUMEN I/* Diciembre de 2017. U.N.R.C. F.C.H. CEPRI. ISSN: 1853-1618. Río Cuarto. Córdoba Argentina: EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO. Pp. 308-309 (Total de páginas de la publicación: 321-323).

SQUILLARI, Rosana Beatriz, Elliane BETTIOL, y Ever Maximiliano CISTERNA. 2016. "La Observación en la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la U.N.R.C: Tiempos, espacios, saberes y sentidos". En, *VII JORNADAS Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Eje Temático: La Práctica en acción: Tiempos, espacios, saberes y sentidos. Córdoba. Argentina.

EVERTSON, C. y GREEN, J. "LA OBSERVACIÓN COMO INDAGACIÓN Y COMO MÉTODO". En WITROCK, M. *Métodos Cualitativos y de observación*. Vol. II. (Capítulo 5, pp. 303-399, S/F)

EJE 2. LAS PRÁCTICAS DEL ENSEÑAR: atención a los momentos: Pre-activo, inte-ractivo y pos-activo

1. La Previsión, intervención didáctica/mediación y evaluación con reflexibilidad.

. *Etapas Preactiva: previsión-preparación de clases*

- . Normativas de los Ministerios de la Provincia de Córdoba y de la Nación. Currículo oficial.
- . Análisis del Área de Cs Sociales. Formación para vida y el trabajo. Ciudadanía y participación.
- . Proyecto Educativo Institucional. La cultura institucional frente a la docencia
- . Elaboración de la Programaciones: Planes y Proyectos. La previsión de cada clase, de la clase pensada a la planificada y ejecutada, La reconsideración de lo pensado y actuado desde fundamentos y planteamientos metodológicos. La selección de contenidos y formas de enseñanza. Las actividades o tareas académicas. Las consignas. Los materiales curriculares. La evaluación. Diseño y Análisis de los instrumentos.
- . La organización y disposición para la observación de clases.
- . **La intervención/mediación pedagógico-didáctica**
- . Etapa: *Interactiva: Intervención pedagógico-didáctica*. Desenvolvimiento de la propuesta de enseñanza. La puesta en práctica de la clase escolar: planteamiento de las estrategias y metodologías de enseñanza. Los conocimientos previos, la mediación pedagógico-didáctica, las tareas académicas y la evaluación. Las tareas técnico-administrativas de una institución en el marco de la práctica.
- * Relación entre proceso de Enseñanza y proceso de Aprendizaje.
- * La Evaluación Significativa de la Enseñanza y de los Aprendizajes.
- . **La coparticipación constructiva**
- . Etapa Post-activa: revisión-valoración-re-construcción. Ciclo Reflexivo y análisis didáctico. Descripción-explicación. Interpretación-comprensión y justificación.
- Meta-análisis didáctico y actitudinal. Acompañamiento, asesoramiento y supervisión.
- La Pareja Pedagógica y el trabajo colaborativo.
- . **Los Retos Actuales a la Práctica Docente.**
- . La relación pedagógica, sus componentes y su complejidad interrelacional e incidencia y trama vincular-pedagógico-didáctica.
- . Contextos educativos diversos: formales, informales y no formales.
- . Las TIC en las modalidades de enseñanza: presencial, semi-presencial a distancia y virtual
- . Las redes y la conformación de comunidades de prácticas. Niveles de uso de las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (TIC, TAP, TEP).

BIBLIOGRAFÍA DE LECTURA OBLIGATORIA EJE 2.

- ANIOVICH, R. y G. CAPPELLETTI. (2017). **LA EVALUACIÓN COMO OPORTUNIDAD**. Buenos Aires. Argentina: PAIDÒS SACIF.
- ANIOVICH, R. Comp. (2013). **LA EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA**. Buenos Aires. Argentina: Paidòs.
- ANIOVICH R., G CAPPELLETTI, S. M. y M. J. SABELLI. 2014. *Transitar la formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs. As.: Paidòs SAICF. Argentina.
- ANIOVICH, R, y G, CAPPELLETTI, (2014). "La evaluación de las prácticas de enseñanza", en **I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**
- Espacios de investigación y divulgación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil – Argentina. I.III. Formación inicial de docentes. Prácticas y representaciones*. 29, 30 y 31 de octubre de 2014. Disponible en <http://ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/44>. Recuperado: Marzo de 2018.
- AUSUBEL D, NOVAK J. y HANESIAN H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista Cognoscitivo*. México: Trillas. Rosario: Homo Sapiens. Argentina. (Capítulos 1, 2 y 5).
- BELTRAMO, L. (2012) "¿CÓMO OPERA LA PAREJA PEDAGÓGICA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE?" En *REVISTA DE LA ESCUELA DE LA EDUCACIÓN* –Nº7-2012-ISSN 1851-6297. Recibido: 24/07/ 2012. Aceptado: 11/09/2012. Rosario. Argentina. (pp, 258-266). Recuperado: marzo de 2018.
- DAVINI, M.C. (2015). *LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE*. Buenos Aires. Argentina: Paidòs.
- DAVINI, M.C. (2008). *MÉTODOS DE ENSEÑANZA. DIDÁCTICA GENERAL PARA MAESTROS Y PROFESORES*. Buenos Aires. Argentina: Santillana.
- ERASO, M. S. (2011). "Prácticas reflexivas, racionalidad y estrategias en contextos de interacción profesional", en *Perfiles Educativos*. Vol XXXIII, núm. 133, 2011. HSUE. UNAM. (Pp, 114-133).
- FRIGERIO, G. y M. POGGI. 1992. *Las Instituciones Educativas: Cara y Ceca*. Bs As: Edit. Troquel.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. República Argentina. 2006. "LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley número: 26206/06. Promulgada el 27 de diciembre de 2006". En, *Revista Zona Educativa*, Año 3, Número 21. Disponible en [http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/Zona educativa Revista 21/Revista_Fecha.html](http://www.zona.lacarabela.com/Zona98/Zona%20educativa%20Revista%2021/Revista_Fecha.html). (Última consulta 05 de enero de 2007).
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *EDUCACIÓN SECUNDARIA ENCUADRE GENERAL. 2011-2020*. Enlace: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->
- [CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf).
- http://www.mcye.gov.ar/Consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html (última consulta: enero 2019)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. *EDUCACIÓN SECUNDARIA ENCUADRE GENERAL. 2011-2015*.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. PROGRAMA DE MEDIACIÓN ESCOLAR, cuadernillo 1, Marco General, 2004.

Orientación para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (CFE N° 84/09).

Orientación para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria (CFE N° 93/09).

MONEREO, c. y J.I. POZZO. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. España. Universidad autónoma de Barcelona: Síntesis.

NICASTRO, S y M.B. NICASTRO. (2009). "La organización educativa como contexto de acción de las trayectorias formativas", en *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. (pp. 23-55).

REIG, HERNANDEZ, D (2012). *Socionomía ¿Vas a perderte la revolución social?* TRADUCIDO POR MARTA TORENT LÓPEZ DE LAMADRID. Barcelona: Planeta EDICIONES DEUSTO 032-101996-Socionomia.indd 5 05/03/12. Centro Libros PAPF, S. L. U., 2012. Deusto es un sello editorial de Centro. Libros PAPF, S. L. U. Grupo Planeta. Barcelona www.planetadelibros.com.

SANJURJO, L, A, CAPOROSI y N. PLACCI. (2016). La pareja Pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. Disponible en <https://ridaa.unq.edu.ar>. Recuperado: marzo de 2018.

SQUILLARI, R. (2017). "Avances en Psicología Educacional en Contextos Actuales –Has recorrido un largo camino muchacha-". En, *PERSPECTIVAS. Revista de divulgación Académico-Científica. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. AÑO VII/ VOLUMEN I/ 2017. Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. CEPRI. Río Cuarto: Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto*. Río Cuarto. Córdoba Argentina: EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO. Departamento de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto. (pp. 307-323; total de páginas de la publicación: 323). Diciembre de 2017. ISSN: 1853-1628.

SQUILLARI, R., BETTIOL, E. y CISTERNA Ever. (2017). "La Observación en la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales de la U.N.R.C: Tiempos, espacios, saberes y sentidos". Trabajo Inédito. Total pp. 10

SQUILLARI, R. y R. BASUALDO. (2014). "La pareja Pedagógica como feedback en la práctica profesional docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales". En, *VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Eje Temático N° 4: *Formatos, trayectos y espacios diversos para prácticas diversas. Aperturas posibles*. ORGANIZA: RED INTERINSTITUCIONAL DE PRÁCTICAS DOCENTES Y RESIDENCIAS. Auspiciado por el Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba. Resolución HCS N° 1510/2014. En, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina. Disponible en Espacio Virtual, *VI Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente*. E-mail de contacto: practicasyresidencias.gmail.com. (p. 08 carillas). 16-18 de Octubre de 2014.

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA. EJE 2.

BÖHMER, Martín (compilador). 1999. *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa. Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos.

BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor,

CELMAN, S. (2007). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*. Colección de Cuadernillos de Actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Área de Información Académica y, en diseño, del Área Gráfica. U.N.R.C. Río Cuarto Córdoba. Argentina: Dirección de Imprenta y Publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

FERRERO LEBAN, Valeria Anahí y Clara Valeria SEGOVIA. 2015. Informe Final Práctica Profesional Docente aula-Institución. Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C. Río Cuarto. Córdoba. Argentina. NOVAK, J y D. GOWIN. (1988). *APRENDIENDO A APRENDER*. Barcelona: Martínez Roca S: A:

PERKINS, D. (2010). *EL APRENDIZAJE PLENO. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires. Barcelona. México: PAIDÓS. (1ª edición).

GVIRTZ, S. (2015). "SER DOCENTE EN LA ARGENTINA DE HOY. Radiografía del perfil social, cultural y económico de quienes están a cargo de educar a nuestros hijos. Por qué se necesita de manera urgente una política integral e inteligente para el sector", en *Clases Magistrales / Materia / Educación*. revista@inie.ucr.ac.cr.

"Material de Apoyo a la Conformación de la Pareja Pedagógica". (2014), en *Diseño Secundaria*. Disponible en www.chubut.edu.ar. Recuperado: Agosto de 2014.

EJE 3. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES.

Contenidos:

- . El imprevisto en la clase: Los aprendices y los practicantes.
- . La Creatividad y la Innovación. Nociones sobre el constructo y posibles usos para la formación ciudadana en el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.
- . Una visión interdisciplinaria de la Educación y las áreas pedagógico-didáctica-disciplinar: trabajando la Innovación y la Creatividad para la formación ciudadana desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.

BIBLIOGRAFÍA DE LECTURA OBLIGATORIA EJE 3.

. MELGAR, F. y ELISONDO, R. (2016). *Sin límites ni fronteras*. Recuperado en <http://www.cuadernosartesanos.org/2016/cde04>.

. ELISONDO, R. (2015). "LA CREATIVIDAD COMO PERSPECTIVA EDUCATIVA CINCO IDEAS PARA PENSAR LOS CONTEXTOS CREATIVOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE", en *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Volumen 15. Número 3. Setiembre-Diciembre. (pp.1-23). Disponible en, DOI:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.y15i3.20904>. Volumen, 15. N° 3. Setiembre-Diciembre. (1º de septiembre de 2015). Registrada en los siguientes directorios: ULRICH'S, REDIE, RINACE, MAESTROTECA, PREAL, CLACSO. Recuperado: marzo de 2018.

SQUILLARI, R.; E. CISTERNA y R. BASUALDO. (2015). "CREATIVIDAD E INNOVACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CIUDADANO". En, *Sociedad, Actores y conocimiento: contribuciones desde la diversidad disciplinaria. Serie Problemáticas Políticas Contemporáneas. Edición Nº 8* (R. MONTEIRO, L. VERA y H. FERRERO. COMPILADORES). Río Cuarto. Córdoba. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto. (pp. 103-114).

SANJURJO, L. (2017). "La formación en las prácticas profesionales en debate", en *debate Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), pp.119-130. (Última consulta marzo 2018).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA. EJE 3.

BUZZI, C.I. y SQUILLARI, R. (1996). "Perspectivas actuales de una vieja relación: Educación. Psicología", en, *2das. JORNADAS DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES. DPTO. DE CIENCIAS JURÍDICAS POLÍTICAS Y SOCIALES. FCE Y FCH. UNRC*. Río Cuarto: Departamento de Imprenta y Publicaciones (1997, pp. 73-89).

CSIKSZENTMIHALY, M. 1998. *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Editorial Paidós.

ELISONDO, R. (2017). "Creatividad en la universidad. Contextos expandidos, indisciplinados e inesperados". *Colección Cuadernos de Educación*. (En prensa).

MACHIAROLLA, V. Coordinadora. (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer. Políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. Río Cuarto. Córdoba. Argentina: UniRío editora.

MELGAR, F. y ELISONDO, R. (2017). *Curso de Posgrado, Posgrado Innovación educativa y creatividad. Estrategias creativas de enseñanza*. Unidad académica Ejecutora: Maestría en Ciencias Sociales. Secretaría de Posgrado. FCH.U.N.R.C. (en, clases teóricas 11 y 18 de agosto de 2017). U.N.R.C.-CONICET.

REIGELUTH, C. y T. FRICK. 1999. "Investigación Formativa: Una metodología para crear y mejorar Teorías de Diseño", en REIGELUTH, Charles (editor) *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II*. España: Editorial AULA XXI. Santillana. (Capítulo 8, pp. 181 a 199).

EJE 4. ESPACIOS DE INTERCAMBIOS FORMATIVOS, COLABORATIVOS Y DE REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DEL ÀREA DE FORMACIÒN, CON ÉNFASIS EN LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS Y EL LENGUAJE COMO RACIONALIDAD COMUNICATIVA. LOS AEC Y LA ENSEÑANZA CON ÉNFASIS EN LA COMPRENSIÓN Y LA COLABORACIÓN.

. Los AEC.

. Los espacios educativos de intercambios Formativos, Colaborativos y de Reflexión.

- . El lenguaje. Uso racional comunicativo
- . La Compresión. Definición, Sentido y Alcances
- . La Colaboración. Algunas de sus implicancias en la Práctica Docente.
- . **La docencia y sus compromisos éticos y políticos**
- . El lugar y valor de la educación en la sociedad. La toma de conciencia del estado actual: realidades, políticas, utopías y desafíos.
- . El docente: sus dilemas y tensiones mirados desde el compromiso social y colectivo.
- . La toma de conciencia en torno a la necesidad de una participación de los docentes de manera reflexiva y crítica para una transformación social y cultural.
- . La ética como marco referencial de las acciones formativas de la cátedra.
- . **La práctica de la enseñanza, la apertura de pensamiento e investigativa**
- . La reflexión sobre la reflexión crítica: alcance y valoración: Reflexividad.
- . El estado de la enseñanza, valoración de alternativas emergentes.
- . La potencia formativa del acompañamiento, las indicaciones y señalamiento del otro: Docentes Mentores, Compañeros Practicantes y Docente Coformador.
- . El beneficio del asesoramiento en las devoluciones y la disposición hacia la reconstrucción de la clase dada.

BIBLIOGRAFÍA DE LECTURA OBLIGATORIA EJE 4.

ANIJOVICH, R, G. CAPPELLETTI, S, MORA y M.J. SABELLI. (2014). "**TALLERES DE INTEGRACIÓN DE LOS TRAYECTOS DE FORMACIÓN**". En **TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA**. Dispositivos y Estrategias. Buenos Aires. Argentina: Paidós SACIF. (Segunda Reimpresión). (Capítulo 7, pp.135-148).

CAPOROSI, A. (2009). "**La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes**". En SANJURJO y otros (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens. (Capítulo Nº 4, pp. 106-147).

De la BARRERA, S. (2015). Del aislamiento docente al profesionalismo colaborativo. Estudio de una innovación en la enseñanza universitaria. Río Cuarto. Córdoba. Argentina: UNIRIO EDITORA. U.N.R.C. (pp. 27-48; 65-74; 169-261 Y 292-296)

ELICHIRY, N. (2013). "La comprensión como proceso creativo: reconsideraciones sobre Mijail Batjín", en *Historia y vida cotidiana en educación Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires. Argentina: Manantial. (Capítulo 1, pp. 15-47).

FELDMAN, D. (2004). "el vuelco reflexivo. Biografía escolar, teorías implícitas y reflexión". En **AYUDAR A ENSEÑAR. Relaciones entre la didáctica y enseñanza**. (pp. 95-103). Argentina: Aique Grupo Editor S. A. Primera reimpresión.

GIORDANO, M.F y P. A. POGRÈ. COMPILADORAS (2012). "ENSEÑAR A INVESTIGAR A FUTUROS PROFESORES. Una propuesta pensada desde los desempeños que contribuyen a comprender la práctica docente y la investigación". En, **ENSEÑAR PARA COMPRENDER**. Experiencias y propuestas para la Educación superior. Bs. As. Argentina: Teseo. 1ª. Edición. (pp, 39-69).

JAUREGUIBERRY, N.; R. SQUILLARI y e. CISTERNA. 2015. "Contextos de aprendizaje en el sistema Educativo Actual. Marco Jurídico de la convivencia escolar en el Nivel secundario: contextos y Alcances", en *Sociedad, Actores y conocimiento: contribuciones desde la diversidad* disciplinaria. *Serie Problemáticas Políticas Contemporáneas. Edición N° 8* (R. MONTEIRO, L. VERA y H. FERRERO. COMPILADORES). Río Cuarto. Córdoba. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto (pp. 65-76).

LITWIN, E. 2008. **EL OFICIO DE ENSEÑAR. Condiciones y contextos**. Buenos Aires. Argentina: Paidós. (pp. 17-32; 69-77 y 121-127).

NICASTRO, S y M.B. NICASTRO. (2009). "La organización educativa como contexto de acción de las trayectorias formativas", en *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones (pp. 23-55; 57-87 y pp. 89-117).

SANJURJO, L. (2003) "las formas básicas de enseñar. La narración, el diálogo y el interrogatorio", en SANJURJO, L. y RODRIGUEZ, X. (2003). En **Volver a pensar la clase**. PRIMERA PARTE. Rosario. Argentina: Homo Sapiens (pp.41-76).

RODRIGUEZ, X. (2003). "**1. ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE**". En, SANJURJO, L. y RODRIGUEZ, X. (2003). Rosario. Argentina: Homo Sapiens. (pp. 143-192).

SANJURJO, L. (2017). "La formación en las prácticas profesionales en debate", en *debate Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 119-130. (Recuperado: marzo 2018).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA. EJE 4.

RESNICK, L. y KLOPFER, L. 1997. *Currículum y Cognición*. Buenos Aires. Argentina: Aique Grupo Editor.

SQUILLARI, R. N. JAUREGUIBERRY y H. FERRERO. (2019). "**PROCESOS DE FEEDBACK EN LA FACILITACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD: HACIA UNA ENSEÑANZA CREATIVA, PARTICIPATIVA E INTEGRADORA. LA ESTRATEGIA Y EL FORMATO METODOLÓGICO DEL TALLER**". En *Módulo de Integración a la Cultura Institucional 2019*. Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. FCH. U. N. R.C. Material de Cátedra. Reprografiado (pp. 9).

SQUILLARI, R. (2010). "¿PUEDE LA EDUCACIÓN INTRODUCIRNOS A LA CULTURA? La perspectiva de Jerome Bruner". En, *Cultura y desarrollo Integral*. JuttaWester, Alba Loyo, Ana Celi (Eds.) Eje III. *Cultura, ciencia y educación intercultural*. ISBN: 978-987-1607-05-1. Río Cuarto. Córdoba. Argentina: EDICIONES DEL ICALA. (pp. 111-116).

EJE 5. LA TRAMITACIÓN DEL EGRESADO, LAS BIOGRAFÍAS Y LAS AUTOBIOGRAFÍAS y LA PRESENTACIÓN DE LOS INFORMES FINALES.

.Las biografías y las autobiografías en el proceso de formación docente.

- .Reconocer la historia de vida.
- .Restituir la experiencia.
- .La escritura como estrategia.
- . Gestiones para la obtención, certificación y registro del título en la Facultad y en la Universidad.**
- . Elaboración del CV y la solicitud de empleo**
- . Los informes Escritos como Trabajo Final**
- . De la escritura narrativa a la descripción e interpretación.
- . Las competencias comunicativas.
- . La elaboración de informes: pautas formales y pedagógico-didácticas. La crítica y autocrítica. . La reconstrucción de la práctica.
- . La elaboración de un proyecto: Nociones Básicas.
- . La elaboración del Currículo Vitae.
- . Gestiones para la obtención, certificación y registro del título en la Universidad y en Instituciones del nivel Secundario.

BIBLIOGRAFÍA DE LECTURA OBLIGATORIA EJE 5.

ANIOVICH, R, G, CAPPELLETTI, S, MORA y M.J. SABELLI. (2014). **TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA. Dispositivos y Estrategias**. Buenos Aires. Argentina: Paidós SACIF. (Segunda Reimpresión). (Capítulo 2., pp. 41-58 y Capítulo 4, pp. 83-99).

CARLINO, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Bs. As. Argentina: Fondo de Cultura Económica. Tercera reedición.

ERASO, M. S. (2011). "Prácticas reflexivas, racionalidad y estrategias en contextos de interacción profesional", en *Perfiles Educativos*. Vol XXXIII, núm. 133, 2011. HSUE. UNAM. (pp. 114-133). Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. **El método de proyectos como técnica didáctica**. Disponible en <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>. Recuperado en marzo de 2018.

NICASTRO, S y M.B. NICASTRO. (2009). "DIÁLOGOS QUE INICIAN LA ESCRITURA", en *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. (pp. 19-21; 31-40 y CAPÍTULO 4, pp. 119-133).

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA. EJE 5.

GATTI, V. y ZATTI, M. (2015). *Pensar las Prácticas de la enseñanza a partir de los informes narrativos*. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina. Recuperado el 19 de marzo de 2018.

SQUILLARI, Rosana Beatriz; Luciana CALDERÓN y, Hugo Luis FERRERO. 2015. "-Aprendizaje y contextos: La narración entre la tensión del saber académico y el saber popular-". En *Sociedad, Actores y conocimiento: contribuciones desde la diversidad* disciplinaria. *Serie Problemáticas Políticas Contemporáneas. Edición N° 8* (R. MONTEIRO, L. VERA y H. FERRERO. COMPILADORES). Río Cuarto. Córdoba. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto. (pp. 77-93).

6. METODOLOGIA Y ACTIVIDADES:

Se prevé realizar una cimentación metodológica constructiva y dialogal. Para esta empresa utilizaremos estrategias participativas que propicien un aprendizaje significativo, reflexivo, colaborativo, cooperativo y auténtico.

También, organizaremos una configuración didáctica, que posibilite el empleo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje comprensivos. Incluyendo, asimismo, instancias de estudio colaborativo y espacios de reflexión en torno a: los modelos de fundamentación, los saberes previos a la distancia -entre lo pensado y lo actuado- y los conocimientos, a los fines de posibilitar la construcción práctica.

De igual modo, se pondrá especial énfasis en la articulación Teoría y Práctica y Práctica y teoría; en los intercambios orales y en los trabajos prácticos: orales y/o escritos. Priorizando la multirreferencialidad de las áreas pedagógico-didácticas y disciplinares incluidas en la fundamentación del presente Programa.

También, se intentará articular acciones con encuentros entre ingresantes –ver punto 7 del programa Innovación-, practicantes y graduados con la intención de hacer realidad la *Formación Docente desde el eje organizador y transversal de la Práctica Profesional Docente*.

Para lo expuesto se pensaron las siguientes acciones e Intervenciones:

. Intercambios vertebradores intercátedras de los diversos cursos de la carrera:

Al respecto, potenciamos el trabajo interrelacionado con las cátedras de: Taller de Problematicación de la Práctica Docente (Código: 6721); Pedagogía (Código: 6722); Psicología Evolutiva (Código: 6749); Psicología Educacional (Código: 6726); Didáctica General y Currículo (6729); Didáctica Especial de las Ciencias Sociales (Código: 6730) y Seminario Integrador I (Código: 6731) de la Carrera Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. También, se integran contenidos propios de las disciplinas Jurídica, Política y Sociales.

De igual manera, conforme al Proyecto de Prácticas Comunitarias, Resolución Rectoral 266/2018-2019, y Resolución del Consejo Superior Nº 322/09 (en adelante PSC), se realizarán actividades intercátedras y/o interfacultades desde el PSC 2018-2019, dirigido por el Prof. Fernando AGUILAR MANSILLA. **TÍTULO DEL PROYECTO:** *Participación ciudadana, Salud, trabajo y recreación*. Secretaría de Planeamiento y Relaciones Institucionales. Secretaría de Extensión y Desarrollo y Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba.

Se continuarán las experiencias iniciadas durante el año académico 2016, detalladas en el ítem 7 del presente programa (Actividades de Innovación), para que los estudiantes de los diferentes años del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, a través de intercambios andamiados por los docentes de las cátedras, se inicien y fortalezcan en procedimientos de elaboración, revisión y metacognición de programas analíticos, trabajos prácticos y reflexión sobre las acciones propias y de los “otros”.

Replicando en el trabajo colaborativo y cooperativo, la empatía y el respeto por las diferentes miradas sobre los saberes, conocimientos, capacidades, competencias, procedimientos y actitudes.

A modo de apertura y avances de programación se presentan las siguientes *problemáticas*, las que de suyo serán seleccionadas, secuenciadas y organizadas según propósitos, necesidades, expectativas y la atención de las posibilidades.

. Articulación teoría-práctica.

. La Educación y el conocimiento pedagógico y los saberes del docente. Los modelos pedagógicos. La relación pedagógica. El docente, el y los estudiante/s, los contenidos, los materiales, las propuestas educativas y el contexto: la cultura institucional.

. La legislación educativa y su injerencia en el Currículo y en las prácticas de la enseñanza.

. Modalidades alternativas de educación y nuevos escenarios de enseñanza formal, informal y no formal.

. El aprendizaje, los conocimientos previos, la motivación.

. La sustentación teórico metodológica y la coherencia entre los componentes de una planificación como planteamiento de la arquitectura estratégica de una clase y las formas de mediación y evaluación.

. El impacto de las TIC en las políticas educativas y particularmente en la enseñanza como componentes curriculares: Internet y la enseñanza. La búsqueda, la organización y archivo. Los intercambios en la Web. Las comunidades virtuales de enseñanza.

. Los nuevos Software Educativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el Marco Metodológico TPACK: PREZI, GENIALLY, PADLET. Comunidad de Prácticas en laboratorios tecnológicos. (MAGADÁN CECILIA (2012). “Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”, *Enseñar y aprender con TIC*. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación).

. Eventos científico-académicos, actualización y perfeccionamiento.

. Taller de sensibilización para elaborar temores, fantasías, ansiedades... relacionadas con el “ser practicante” y “dar clase”. Aclarar puntos de partida (Diagnóstico), intercambio de fortaleza y debilidades. Expectativas. Reglamento de práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Reglamentación Práctica Profesional Docente de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. Resolución Nº 354/016 y ANEXO. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C. 06 de septiembre de 2016. Río Cuarto. Córdoba. Argentina.

. Grupo de estudio y discusión sobre la previsión/planificación de las clases. Trabajo cooperativo y colaborativo, contextos, diversidades y FDC, para la reconstrucción de planes. Atención a las particularidades de cada componente que perfila pedagógica y didácticamente una clase y su necesaria articulación, coherencia y trama.

. Situaciones de micro enseñanza: Siguiendo a ANIJOVICH (2014), se desarrollarán durante el primer cuatrimestre, de manera individual y/o en parejas pedagógicas cada practicante durante 15 minutos y, desde el presente año académico, serán filmadas para su posterior puesta en escena respetando las fases de la enseñanza y los momentos de la clase.

Para ello, planificará/n y desarrollará/n temas de las Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y/o de Proyectos atendiendo a la FDC.

- . Prácticas intensivas o de residencia Se desarrollaran un mínimo de 20 clases prácticas distribuidas entre la universidad y la escuela secundaria. De manera tal, que la planificación, intervención, evaluación, reflexión y reconstrucción de lo actuado se realice lo más cercano posible al ejercicio de la docencia, en diferentes espacios educativos.
- . Observación, registro y análisis didáctico de las clases. Se exigen un mínimo de 20 observaciones para intercambios, acompañamientos y valoración de las experiencias. .Cuaderno de campo. Registro de situaciones a) objetivas (descripciones-explicaciones); b) subjetivas. (afectivo-sociales, interpretativo-comprensivas); c) articulación teoría y práctica y d) reconstrucción reflexiva de la práctica.
- . Lectura y comentario de las normativas vigentes en el nivel nacional, provincial y de la U.N.R.C. Recuperando conocimientos para su integración desde las Didácticas.
- . Análisis de: diseños, trayectos, instrumentos de recolección de datos y reflexión fundada sobre los resultados en relación con la Formación Docente, la Práctica Pedagógica y la Práctica Profesional. Sentido y alcance de cada uno de estos constructos. Dispositivos y Trayectos. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje en diferentes espacios de educación.
- . Estudio y producción de: materiales curriculares tradicionales, de base informática y comunicacional, Nociones del trabajo con las TIC. Pautas de selección, diseño y producción de materiales. Requerimientos didácticos para su empleo como componente curricular y en las clases del campo de las Ciencias jurídicas, Políticas y Sociales.
- . Razonamiento sobre “las buenas prácticas”. Reflexión sobre: Educación, Práctica de la enseñanza, Práctica Docente, Prácticas Profesionales y de Residencia -con énfasis en la formación en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales- en diferentes contextos y atención a la diversidad.
- . Práctica de Residencia en cursos de la Universidad y Establecimientos de nivel secundario, desarrollando un mínimo de 20 hs de clases de residencia y 20 horas de observación.
- . Elaboración de documentos e informes: parciales y final de la experiencia.
- . Coloquio final. Cierre parcial de la formación y apertura al ejercicio Profesional Docente. Valoración formativa y sumativa. Presentación entre pares y justificación de los argumentos, descripciones y reflexiones sobre las intervenciones propias y de los compañeros. La Práctica Docente como cierre de la formación inicial y apertura a la FDC. Narración pública de las experiencias de formación.

7. ACTIVIDADES DE INNOVACIÓN:

Partimos de la siguiente premisa para revisar nuestras propias Prácticas docentes: “currículos rígidos y fragmentados, culturas docentes poco colaborativas, tensiones entre las funciones docentes y de investigación entre otras” (Macchiarola, 2012, p. 25).

La advertencia de Macchiarola, 2012, nos impulsó a cavilar acerca de la posibilidad de flexibilizar, manteniendo la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, las actividades que se llevan a cabo en la Práctica Docente.

Por ello, y entendiendo -suscintamente- que innovar puede entenderse desde múltiples sentidos y que... “en líneas generales, cuando hablamos de innovación nos referimos a un cambio en las prácticas y modos de pensar preexistentes dirigidas a la resolución de problemas o mejoramiento de la enseñanza; se trata de un conjunto de procesos intencionales, complejos y planificados que implican rupturas con prácticas rutinarias y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas” (Lucarelli, 2006, 2009, Angulo Rasco, 1994, en Macchiarola, 2012, pp. 33y34), nos mostramos inquietos como equipo ante tres señalamientos: el de MELGAR y ELISONDO (2017), Macchiarola (2012) y el de FERRERO LEBAN, Valeria Anahí y SEGOVIA, Clara Valeria (2015).

Con estas maletas comenzamos un proceso en el año académico 2016 y que continuamos para mantener la tensión entre lo instituido y lo instituyente, hasta lograr “rupturas y cambios...”.

Con estas maletas comenzamos un proceso que relatamos a continuación y que esperamos continúe manteniendo la tensión entre lo instituido y lo instituyente, hasta lograr “rupturas y cambios...”.

Desde el año 2016, por sugerencia en los Informes Finales 2015 correspondientes a la materia Práctica Docente Aula-Institución (Código: 6739), de las Srtas. FERRERO LEBAN, Valeria Anahí y SEGOVIA, Clara Valeria, se experimentó *como prueba piloto* la siguiente actividad:

a) El Taller de Problematicación de la Práctica Docente (cód. 6721) se dictó con total normalidad durante el Módulo de Actividades Institucionales 2016. Respetando los contenidos, procedimientos, modalidad de Taller e idiosincrasia de sus destinatarios; b) La actividad de evaluación del Taller consistente en Selección, planificación, exposición y entrega de los Informes finales escritos se programaron desde el inicio del primer cuatrimestre del año 2016 con los estudiantes que cursaban la materia Práctica Docente Aula-Institución (Código: 6739); c) Se preparó a los Practicantes en lineamientos y pautas inherentes a Observación y Presentación de escritos Académicos; d) Finalizada la actividad con los Sres. Practicantes, siempre con la supervisión de los docentes de la cátedra - corresponde aclarar que tanto los aprendices como los practicantes realizaron estas tareas en ámbitos naturales de clases, sin saber a priori el *sentido de las actividades*- una vez organizados ambos grupos, según lo establecido en el cronograma de las dos materias, se los reunió en varios encuentros que referenciamos a lo Melgar y Elisondo (2017), como un “imprevisto”; a partir de este momento se inició el trabajo conjunto con los aprendices y los practicantes; e) finalizada la experiencia, luego de haber encuestado ambos grupos se destacan como respuestas recurrentes: “La retroalimentación continua entre ambas cohortes y la recuperación, resignificación y reflexión de los estudiantes de Práctica Docente en relación con los contenidos académicos científicos y los nuevos saberes presentados por los aprendices del Taller de Problematicación de la Práctica Docente; se logró problematizar –nuevamente- sobre el *oficio docente* y la complejidad de actividades y dominios que el mismo requiere, desde el inicio del proceso hasta la evaluación final”. También, conviene agregar, que esta actividad nos obligó a revisarnos como equipo de cátedra para la implementación coordinada de ambas tareas sin descuidar los intereses de ambas cohortes y empezar a desandar “... prácticas rutinarias y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan tales prácticas”.

De igual modo, creemos relevante a los fines de este trabajo añadir que profundizaremos desde la lectura y acciones sugeridas en los materiales -citados e incluidos anteriormente en el presente diseño- por las Dras. MELGAR y ELISONDO, sobre esta actividad innovadora y de creatividad (*minicreatividad*), que hasta el presente nos ha permitido: 1). Tomar las sugerencias a la cátedra desde los *Informes Finales* (2015), de las Profesoras: FERRERO LEBAN y SEGOVIA; 2) Aceptar que una mente crítica, reflexiva y abierta a lo nuevo potencia el crecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, incluyendo tanto a los docentes de la cátedra como a los aprendices y practicantes; en un proceso de intervención y acción permanente que favorecen cualidades para aceptarnos y aceptar al otro como subjetividades heterogéneas en contextos diversos; 3) que posiblemente este tipo de acciones promuevan una enseñanza y un aprendizaje de calidad; 4) que la “mini-creatividad”, (adaptado de Gardner, en MELGAR Y ELISONDO 2017), puede hallarse en contextos o espacios educativos múltiples, por dónde circula la educación como práctica social. Lo cual requiere atención a las ideas de nuestros estudiantes que colaboran activamente para mantener de puntas “una comunidad de mentes”, a lo BRUNER (1997); 5) Integrar este experimento piloto, con nuevas contribuciones que puedan provenir de la FDC, profundizando aspectos tales como contextos, innovación, comprensión y creatividad –entre otros posibles-; 6) incluir percepciones y/o recomendaciones del presente año académico sobre las experiencia mencionada; 7). Internalizar significativamente las divergencias que pudieran presentarse en estos encuentros heterogéneos para analizar si en los informes finales de los practicantes se incluyen posibles convergencias que revitalicen la tensión continua entre teoría y práctica, práctica y teoría.

Lo expuesto –sintéticamente- nos alentó para continuar con esta actividad innovadora durante el año académico actual.

Ojalá la innovación con la que decidimos intervenir estas dos materias (recordamos: Taller de Problematicación de la Práctica docente y Práctica Docente Aula-Institución de nuestro Profesorado), nos propulsen hacia un futuro promisorio donde la “innovación educativa y la creatividad” abonen las prácticas rutinarias con intervenciones desde la enseñanza para un aprendizaje autónomo, significativo y enfáticamente comprensivo.

Si logramos aproximarnos a este horizonte, tal vez nuestras voces repliquen no sólo la “pasión por el oficio”, también la satisfacción de atribuirnos que todavía podemos ser “actores de una película que otros están mirando, para construir juntos una trama de relatos” (Adaptado de MELGAR Y ELISONDO, 2017, en clases teóricas del 17 y 18 de agosto).

Fundamos todo lo expuesto, en nuestra confianza de que perfeccionando intervenciones y procedimientos, para evaluar comprensivamente los beneficios que –conforme lo recolectado durante los años 2016 y 2017- parecieran ofrecer este tipo de actividades con estudiantes que ingresan y los que se encuentran ya casi en condiciones de egresar; posiblemente afiancemos la *formación de formadores que desde la elección de su profesión: Profesores en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, asuman día a día la tarea compleja de formar un ciudadano para la democracia sustentada en la calidad y situada en el contexto que exigen las circunstancias presentes y futuras.*

8. EVALUACIÓN:

Se considera la tarea de evaluación del proceso imprescindible desde todas sus modalidades; por cuanto brindará, tanto a los docentes de la cátedra, como a los Sres. practicantes, la información necesaria para realizar los ajustes que impulsen los logros de la propuesta, permitiendo hacer las revisiones pertinentes, para la acreditación.

No obstante, por las características de la asignatura, consideramos que es necesario atender a los distintos tipos de evaluaciones: diagnóstica, formativa –durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje- y sumativa o de resultados al finalizar cada etapa. Todas orientadas hacia el marco de la ética profesional docente y disciplinar.

La evaluación final consistirá en

- El análisis de los registros de las observaciones: de las instituciones y de/las clases de practicantes que realizan la residencia, y del cuaderno de campo,

- El seguimiento individual de planes y/o proyectos y su puesta en marcha en las actividades de microenseñanza y de residencia.

- La acreditación será a partir de la elaboración de un informe final escrito, sobre la totalidad de las tareas desarrolladas y su correspondiente fundamentación con argumentaciones, descripciones, opiniones, re-construcciones y justificaciones.

Dicho informe contendrá, también, un análisis crítico a modo de autoevaluación sobre la práctica realizada desde el hacer, el pensar, el sentir y el estar y deberán presentarse en 1 (una) copia escrita, 10 (diez) días hábiles antes del turno escogido por el practicante para su examen final.

Para finalizar, se llevará a cabo un coloquio atendiendo al calendario académico fijado por la Facultad de Ciencias Humanas -examen final- en el que se analizará y evaluará la totalidad del proceso desarrollado durante el año.

Dada la importancia que reviste la nota en la carrera docente, ésta surgirá de las calificaciones puestas por: Los docentes formadores y COFORMADORES (Resolución 354/016 y ANEXO), las observaciones adecuadas realizadas por los compañeros practicante, sin descuidar la opinión –reflexiva y fundada- de los practicantes sobre sus intervenciones (metacognición).

CRITERIOS:

Se atenderá a: 1. La construcción válida de contenidos fundamentalmente atendiendo la multivocidad disciplinar que abarca la carrera: Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, a saber: áreas: pedagógico-didácticas; contenidos disciplinares, y actitudinales; participación en Actividades propuestas por la cátedra, responsabilidad en la totalidad de las tareas académicas encomendadas (incluyendo las actividades extra-clases); toda vez que –consideramos- forman al profesional docente en su pluridimensionalidad constitutiva; 2. La potencialidad de la reflexión crítica y de la autoevaluación; 3. Los exámenes finales son públicos.

Se explicita que: por la naturaleza y esencia de la materia *no se contemplan alumnos en condición de LIBRES* y que todas las acciones de la cátedra se rigen por el Reglamento de Práctica Profesional Docente de la Facultad de Ciencias Humanas: Reglamentación Práctica Profesional Docente de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas. Resolución Nº 354/016 y ANEXO. Consejo Directivo de la

Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C. 06 de septiembre de 2016. Río Cuarto. Córdoba. Argentina; y las modificaciones que puedan surgir durante el presente año académico desde las Autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C. Todo ello, teniendo en cuenta las recomendaciones de Celman (2007), acerca de las Prácticas evaluativas en la Universidad con énfasis en el ejercicio reflexivo y crítico que las fundamentan y que dejamos explicitadas del siguiente modo: “Es patológico que la evaluación estructure toda la tarea docente. La evaluación es un espacio privilegiado para que el profesor recapacite sobre la calidad de su enseñanza y esto difícilmente pueda realizarse sin la adopción de una mirada crítica en un enfoque transversal y de cierta duración temporal” (Edith Litwin, 1998, en Celman, Susana, 2007); ò en palabras de Anijovich y Cappelletti (2017) y Anijovich y otros (2013): la “Evaluación entendida como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función ‘clásica’ de aprobar, promover, certificar... -incluyendo- preocupaciones éticas. De respeto a las individualidades, así como también inquietudes de índole social, en el sentido de promover desde las instituciones educativas- modelos de formación ciudadana en los cuales se jerarquice el aporte de todos y cada uno en la construcción social”. (Anijovich y Cappelletti (2017, p, 13) y Anijovich y otros (2013, p, 19, el agregado entre guiones es nuestro).

9. CRONOGRAMA:

CRONOGRAMA TENTATIVO DE CLASES Y PARCIALES:

Primer cuatrimestre

CRONOGRAMA TENTATIVO DE CLASES Y PARCIALES:

Primer cuatrimestre

FECHA: 18 de marzo.

CONTENIDO:

EJE 1:

- * Presentación de la Materia. Fundamentos.
- * Evaluación Diagnóstica: Saberes, conocimientos, procedimientos y Actitudes previas. Reflexión y Devolución de la Evaluación Diagnóstica.
- * Contrato Didáctico. Funciones de los Practicantes, Docentes de la cátedra y Docentes CO- FORMADORES. Presentación y Lectura del Reglamento vigente para las Prácticas Profesionales Docentes en la Facultad de ciencias Humanas. U.N.R.C. Resolución del CD N° 354/2016 y ANEXO.
- *Solicitud de declaración jurada de cada uno de los Sres. Practicantes, sobre su condición para el cursado de la materia.
- * El perfil del egresado del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.
- * Historia y Sentido de la Práctica de la Enseñanza Una Perspectiva Narrativa, crítica y multirreferencial. El Discurso de la Profesionalización en la Docencia.

FECHA: 19 de marzo

CONTENIDO:

- El Discurso de la Profesionalización en la Docencia. La formación en las prácticas profesionales en debate.
- * Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. El paradigma proceso-producto y el paradigma interpretativo.
- * La reflexión como base de la formación. Articulación dialéctica: teoría y práctica.
- * Caracterización del alumno. Las Políticas Sociales. Revisiones del pensamiento: desafíos para la equidad e inclusión.

FECHA 26 de marzo:

CONTENIDO:

- . La Práctica como Eje Vertebrador de la Formación Docente:
- . La “práctica” con reflexividad, como objeto intelectual y estratégico en la formación docente continua.
- . La noción de Práctica Docente como eje de la enseñanza.
- . Las Prácticas como Procesos Sociales.
- . La Formación Docente
- . La Profesionalización y la Innovación en la Práctica Docente
- . La Planificación.

FECHA: 27 de marzo

CONTENIDO:

El Alumno Practicante, los profesores acompañantes y el Docente COFORMADOR:

- . Fortalezas, debilidades y expectativas frente a la práctica. El Trabajo en Colaboración.
- . **Las Prácticas en la Enseñanza simuladas y reales en las Instituciones Educativas:**
- . El Contexto institucional formal (Universidad, Colegios Secundarios) y prácticas innovadoras en contextos informales, no formales presenciales y virtuales.
- . Los directivos, los padres y los docentes. Los alumnos: las culturas juveniles, el aprendizaje y finalidades educativas de los distintos niveles, la diversidad y la inclusión y exclusión.
- .Diferencia entre Trayectos y Dispositivos

- . La observación y registros:
- . Conceptos, estrategias y modalidades de registro.
- . El cuaderno de campo.

FECHA: 02 de abril. FERIADO NACIONAL

FECHA: 03 de abril.

CONTENIDO:

- . Las MICROCLASES: PRÁCTICAS SIMULADAS DE ENSEÑANZA.
- . La narración. La descripción densa. La implicancia del observador.
- . El docente formador: su observación y devolución: contención, asesoramiento y supervisión.
- . El informe de las experiencias: entre lo pensado y actuado, distancias, encuentros, re-significaciones en la articulación.

FECHA: 09 de abril.

CONTENIDOS: REVISIÓN INTEGRADORA.

- . Fortalezas, debilidades y expectativas frente a la práctica. El Trabajo en Colaboración.
- . **Las Prácticas en la Enseñanza simuladas y reales en las Instituciones Educativas:**
- . El Contexto institucional formal (Universidad, Colegios Secundarios) y prácticas innovadoras en contextos informales, no formales presenciales y virtuales.
- . Los directivos, los padres y los docentes. Los alumnos: las culturas juveniles, el aprendizaje y finalidades educativas de los distintos niveles, la diversidad y la inclusión y exclusión.
- . Diferencia entre Trayectos y Dispositivos
- . La observación y registros:
- . Conceptos, estrategias y modalidades de registro.
- . El cuaderno de campo.
- . Las MICROCLASES: PRÁCTICAS SIMULADAS DE ENSEÑANZA.
- . La narración. La descripción densa. La implicancia del observador.
- . El docente formador: su observación y devolución: contención, asesoramiento y supervisión.
- . El informe de las experiencias: entre lo pensado y actuado, distancias, encuentros, re-significaciones en la articulación.

FECHA: 10 de abril.

CONTENIDOS:

EJE 3. CREATIVIDAD E INNOVACIÓN EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE IMPLICADOS EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y SOCIALES.

Contenidos:

- . El imprevisto en la clase: Los aprendices y los practicantes.
- . La Creatividad. Nociones sobre el constructo y posibles usos para la formación ciudadana desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.
- . La Innovación. Nociones sobre el constructo y posibles usos para la formación ciudadana desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.
- . Una visión interdisciplinaria de la Educación y las áreas pedagógico-didáctica-disciplinar: trabajando la Innovación y la Creatividad para la formación ciudadana desde el Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.

FECHA: 16 de abril.

CONTENIDOS:

Criterios de evaluación para las exposiciones orales. Trabajo colaborativo en la construcción y definición de dichos criterios.

FECHA: 17 de abril.

CONTENIDOS:

EJE 2. LAS PRÁCTICAS DEL ENSEÑAR: atención a los momentos: Pre-activo, inte-ractivo y pos-activo

1. La Previsión, intervención didáctica/mediación y evaluación con reflexibilidad.

- . *Etapa Preactiva: previsión-preparación de clases*
- . Normativas de los Ministerios de la Provincia de Córdoba y de la Nación. Currículo oficial.
- . Análisis del Área de Cs Sociales. Formación para vida y el trabajo. Ciudadanía y participación.
- . Proyecto Educativo Institucional. La cultura institucional frente a la docencia
- . Elaboración de la Programaciones: Planes y Proyectos. La previsión de cada clase, de la clase pensada a la planificada y ejecutada, La reconsideración de lo pensado y actuado desde fundamentos y planteamientos metodológicos. La selección de contenidos y formas de enseñanza. Las actividades o tareas académicas. Las consignas. Los materiales curriculares y las TIC. La evaluación. Diseño Análisis y de instrumentos.
- . La organización y disposición para la observación de clases.

FECHA: 23 de abril.

CONTENIDOS:

EJE 2.

2. La intervención/mediación pedagógico-didáctica

. Etapa: *Interactiva: Intervención pedagógico-didáctica*. Desenvolvimiento de la propuesta de enseñanza. La puesta en práctica de la clase escolar: planteamiento de las estrategias y metodologías de enseñanza. Los conocimientos previos, la mediación pedagógico-didáctica, las tareas académicas y la evaluación. Las tareas técnico-administrativas de una institución en el marco de la práctica.

* Relación entre proceso de Enseñanza y proceso de Aprendizaje.

* La Evaluación Significativa de la Enseñanza y de los Aprendizajes.

FECHA: 24 de abril.

CONTENIDOS:

. Etapa *Post-activa: revisión-valoración-re-construcción*. Ciclo Reflexivo y análisis didáctico. Descripción-explicación. Interpretación-comprensión. Re-construcción-justificación.

Meta- análisis didáctico y actitudinal. Acompañamiento, asesoramiento y supervisión.

La Pareja Pedagógica y el trabajo colaborativo.

FECHA: 30 de Abril.

4. Los Retos Actuales a la Práctica Docente.

. La relación pedagógica, sus componentes y su complejidad interrelacional e incidencia y trama vincular-pedagógico-didáctica.

. Nuevos espacios: formales, informales. Contextos educativos diversos

FECHA: 1º de mayo. Feriado Nacional

FECHA: 7 de mayo.

CONTENIDOS:

Conviene aclarar que durante estas actividades se van recuperando conocimientos previos de los Ejes 1 y 2. Asimismo este año académico (2018), se están desarrollando como primer intento innovador la filmación de clases de microprácticas a los fines de una “buena metacognición e integración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”; y también –ante reiteradas solicitudes en los informes finales de años anteriores- se han previsto para los señores practicantes una segunda oportunidad de microclases, resinificando las devoluciones y su “sentir y estar en el salón de clases”; con un tema determinado y la reflexión que resulte como producto de articular: a) Las fases de la enseñanza, b) los momentos de la clase, c) las devoluciones constructivas y colaborativas de los compañeros practicantes y de los docentes de la cátedra –incorporando- insistimos las filmaciones de estas actividades. Todo ello, a los fines de propiciar “buenas Prácticas”; para asumir el desafío de las Prácticas de Residencia y Profesionales en espacios educativos y contextos formales (Secundario, Terciarios y Universidad).

FECHA: 8 de mayo

CONTENIDOS:

T/P: Microclases o microprácticas. Observación y devolución primer grupo de Practicantes

El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1 y 2.

FECHA: 14 de mayo.

CONTENIDOS:

Primer encuentro de Trabajo colaborativo entre Practicantes y Aprendices. El Trabajo con el “imprevisto en clases” (en, MELGAR Y ELISONDO, 2017).

El diálogo y el trabajo colaborativo.

CONTENIDOS:

T/P: Microclases o microprácticas. Observación y devolución primer grupo de Practicantes

El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1 y 2.

FECHA: 15 de mayo.

CONTENIDOS:

T/P. Segundo encuentro entre aprendices y Practicantes. “el imprevisto en las clases”. (MELGAR Y ELISONDO, 2017). El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre Aprendices, practicantes y docentes de la cátedra de Práctica Docente Aula-Institución y del Taller de Problematicación de la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.

Trabajo Intercátedras de los Docentes. (Ver ítem 7 de este Programa).

FECHA: 21 de mayo.

CONTENIDOS:

T/P. Tercer encuentro entre aprendices y Practicantes. “el imprevisto en las clases”. (MELGAR Y ELISONDO, 2017). El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre Aprendices, practicantes y docentes de la cátedra de Práctica Docente Aula-Institución y del Taller de Problemатización de la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.

Trabajo Intercátedras de los Docentes. (Ver ítem 7 de este Programa).

FECHA: 22 de mayo.

CONTENIDOS:

T/P. Cuarto encuentro entre aprendices y Practicantes. “el imprevisto en las clases”. (MELGAR Y ELISONDO, 2017). El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre Aprendices, practicantes y docentes de la cátedra de Práctica Docente Aula-Institución y del Taller de Problemатización de la Práctica Docente del Profesorado en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales.

Trabajo Intercátedras de los Docentes. (Ver ítem 7 de este Programa).

FECHA: 28 de mayo.

CONTENIDOS:

Microclases:

T/P. Distribución de temas para las clases de microenseñanza y recuperación de los Registros de Observación y el cuaderno de Campo. Revisión de algunas características y elementos de la planificación.

FECHA: 29 de mayo.

CONTENIDOS:

T/P. Corrección y puesta en común de las observaciones a las exposiciones de los aprendices del Taller. Aplicación de los criterios de evaluación pre acordados.

Etapա preactiva de las microprácticas.

FECHA: 4 de Junio.

CONTENIDOS:

T/P: Microclases o microprácticas. Observación y devolución primer grupo de Practicantes

El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1 y 2.

FECHA: 5 de Junio.

CONTENIDOS:

T/P: Segunda Oportunidad de Microclases o microprácticas. Observación y devolución. Segundo Grupo de Practicantes, con énfasis en la *FASE POSACTIVA DE LA ENSEÑANZA*.

El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1 y 2.

FECHA: 11 de Junio.

CONTENIDOS:

T/P: Segunda Oportunidad de Microclases o microprácticas. Observación y devolución. Primer. Grupo de Practicantes, con énfasis en la *FASE POSACTIVA DE LA ENSEÑANZA*.

El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1 y 2.

FECHA: 12 de Junio.

CONTENIDOS:

T/P. Integración y Revisión de lo actuado. Docentes y Practicantes. trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1 y 2, para el Teórico del EJE 3 —entre lo actuado y los saberes y contenidos a aprehender—.

FECHA: 18 de junio

CONTENIDOS:

T/P: Segunda Oportunidad de Microclases o microprácticas. Observación y devolución. Segundo. Grupo de Practicantes, con énfasis en la *FASE POSACTIVA DE LA ENSEÑANZA*.

El diálogo, la Observación, el uso de los registros de Observación y de los cuadernos de campo.

El trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1 y 2.

FECHA: 19 de Junio.

CONTENIDOS:

T/P. Integración y Revisión de lo actuado. Docentes y Practicantes. trabajo colaborativo y cooperativo entre docente de la materia y practicantes. Afianzamiento de contenidos de los Ejes: 1, 2 y 3 para el Teórico del EJE 4 –entre lo actuado y los saberes y contenidos a aprehender-.

FECHA: 25 DE JUNIO

EJE 4. ESPACIOS DE INTERCAMBIOS FORMATIVOS, COLABORATIVOS Y DE REFLEXIÓN EN EL CONTEXTO DEL ÀREA DE FORMACIÒN, CON ÉNFASIS EN LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS Y EL LENGUAJE COMO RACIONALIDAD COMUNICATIVA. LOS AEC Y LA ENSEÑANZA CON ÉNFASIS EN LA COMPRENSIÓN Y LA COLABORACIÓN.

- . Los AEC.
- . Los espacios educativos de intercambios Formativos, Colaborativos y de Reflexión.
- . El lenguaje. Uso racional comunicativo
- . La Compresión. Definición, Sentido y Alcances
- . La Colaboración. Algunas de sus implicancias en la Práctica Docente.
- . La docencia y sus compromisos éticos y políticos
- . El lugar y valor de la educación en la sociedad. La toma de conciencia del estado actual: realidades, políticas, utopías y desafíos.
- . El docente: sus dilemas y tensiones mirados desde el compromiso social y colectivo.
- . La toma de conciencia en torno a la necesidad de una participación de los docentes de manera reflexiva y crítica para una transformación social y cultural.
- . La ética como marco referencial de las acciones formativas de la cátedra.
- . La práctica de la enseñanza, la apertura de pensamiento e investigativa
- . La reflexión sobre la reflexión crítica: alcance y valoración: Reflexividad.
- . El estado de la enseñanza, valoración de alternativas emergentes.
- . La potencia formativa del acompañamiento, las indicaciones y señalamiento del otro: Docentes Mentores, Compañeros Practicantes y Docente Coformador.
- . El beneficio del asesoramiento en las devoluciones y la disposición hacia la re-construcción de la clase dada.

FECHA: 26 DE JUNIO

EJE 5.LA TRAMITACIÓN DEL EGRESADO, LAS BIOGRAFÍAS Y LAS AUTOBIOGRAFÍAS Y LA PRESENTACIÓN DE LOS INFORMES FINALES.

. Las biografías y las autobiografías en el proceso de formación docente.

- .Reconocer la historia de vida.
- .Restituir la experiencia.
- .La escritura como estrategia.
- . Gestiones para la obtención, certificación y registro del título en la Facultad y en la Universidad.
- .Elaboración del CV y la solicitud de empleo
- . Los informes Escritos como Trabajo Final
- . De la escritura narrativa a la descripción e interpretación.
- . Las competencias comunicativas.
- . La elaboración de informes: pautas formales y pedagógico-didácticas. La crítica y autocrítica. . La re-construcción de la práctica.
- . La Elaboración de un proyecto: Nociones Básicas.

SEGUNDO CUATRIMESTRE

. Desde el 12 de agosto al 15 de noviembre de 2019, se realizarán las Prácticas Docentes en los establecimientos y niveles asignados. Con los tiempos y formas explicitados en el Reglamento 2016. Resolución N° 354/2016 y ANEXO. del CD DE LA F.C.H. U.N.R.C. y en el ítem 8 de este programa.

De igual modo, se realizarán encuentros T/P, para revisar los ejes desarrollados durante el primer cuatrimestre.

Asimismo, se reservan espacios de contención y devolución constructiva, dialógica y colaborativa a los Sres. Practicantes. Además de las realizadas por los docentes tutores, compañeros practicantes y docentes COFORMADORES, durante las Observaciones y clases de Residencia.

Se deberán cumplir las pautas establecidas entre la Práctica y la Institución, el mínimo de horas de prácticas y de Observación, como así también el uso del cuaderno de campo y requisitos establecidos en el ítem de evaluación del presente año académico.

Se deja explicitado que la asistencia a las Prácticas Docentes asignadas, planificaciones pertinentes y las Observaciones de clases con registro en el cuaderno de campo -visadas por los docentes tutores o coformadores son obligatorias, excepto casos de fuerza mayor comunicados a los Docentes de la Práctica conforme la reglamentación vigente.

También se trabajará en la Presentación de los Informes escritos finales, que deberán ser entregados –recordamos- 10 (diez) días antes del turno de exámenes en que el Practicante desee rendir la materia.

Los informes deben incluir: las partes del trabajo final señaladas por la cátedra, Planificaciones, Observaciones, ANEXOS y cuadernos de campo. Sólo se aceptan trabajos expuestos por escrito. Remitimos al ANEXO SOBRE LAS CONDICIONES PARA REGULARIZAR LA MATERIA y a la Resolución Nº 354/2016 y ANEXO. (Adjuntada a este programa desde el inicio de clases).

.10. HORARIOS DE CLASES Y CONSULTAS:

DÍAS Y AULAS:

Días: Martes y Miércoles

Aulas: A confirmar en Coordinación de aulas y horarios.

Horarios de Teóricos y/o Prácticos: de 16 a 18 horas

CONSULTAS:

Primer cuatrimestre:

Días: Martes y Miércoles

Prof. SQUILLARI Rosana

Horarios: de 14 a 15 y 30

Lugar: Cubículo 16. Pabellón B

Segundo cuatrimestre:

Día: jueves

Horarios: de 14 a 18 hs.

Lugar: Cubículo 16. Pabellón B

Prof. JAUREGUIBERRY, Natacha

Días: Jueves

Horarios: de 16,00 a 18,00

Lugar: Cubículo 16. Pabellón B

Prof. BASUALDO, Romina Andrea

Días: Lunes

Horarios: de 15,30 a 17,00

Lugar: Cubículo 16. Pabellón B

Prof. CISTERNA Ever Maximiliano

Días: Miércoles

Horarios: de 15,00 a 16,00

Lugar: Cubículo 16. Pabellón B.

Mgter. SQUILLARI, Rosana Beatriz.

Profesora Adjunta Responsable.

Prof y Mediadora: JAUREGUIBERRI, Natacha.

A cargo de las Prácticas Intensivas en la

Universidad.

Prof. y Esp. BASUALDO, Romina Andrea. Prof. y Esp. CISTERNA, Ever Maximiliano.

A cargo de Prácticas de Residencia en

a cargo de Prácticas de Residencia en

Establecimientos Secundarios, Observación y

Establecimientos Secundarios, Observación

Microenseñanza.

y Blog de la cátedra.



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

ORIGINAL

RESOLUCIÓN (CD) N° 3374/15

BUENOS AIRES, 14 MAY 2015

VISTO el EXP-UBA N° 10270/2015 y la Resolución (CS) N° 3344/2004; y

CONSIDERANDO:

Que Anahí Mastache, Profesora Regular Titular de la asignatura "Didáctica General", presenta un programa modificado para la asignatura a su cargo, correspondiente a la Carrera del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, para el ciclo lectivo 2015;

Que el Departamento de Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas eleva para su tratamiento el programa mencionado;

Lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza y lo dispuesto por este Cuerpo en su sesión del día 12 de mayo de 2015.

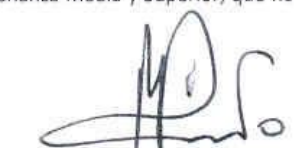
Por ello;

EL CONSEJO DIRECTIVO
DE LA FACULTAD DE DERECHO
RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el Programa de Enseñanza de la asignatura "Didáctica General", de la cátedra de la Profesora Regular Titular Anahí MASTACHE, correspondiente al Plan de Estudios aprobado por Resolución (CS) N° 3344/04, para la Carrera de Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, que se adjunta a la presente, y el que tendrá vigencia a partir del ciclo lectivo 2015.-

ARTÍCULO 2º.- Regístrese. Comuníquese a la Secretaría Académica, Dirección General de Asuntos Estudiantiles, Dirección de Asuntos Estudiantiles, Departamento de Coordinación Departamental, Departamento de Información Docentes, y Departamento de Profesorado para la Enseñanza Media y Superior, que notificará a la interesada. Cumplido, archívese.-


C. DIRECTIVO
Carolina I. Vaccaro
Directora
Dirección de Consejo Directivo


MONICA PINTO
DECANA


SILVIA NONNA
Secretaría Académica

7

3374/15



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Derecho

Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas
(Res. CS 3344/04)

Didáctica General

Profesora Titular: Anahí Mastache

Profesor Adjunto: Roald Devetac

Docentes a cargo de Prácticos: Carla Secco y Katherine Speck

Webmaster y responsable del campus: Mariana Marchegiani

Carga horaria: 4 horas 30 minutos

Primer Cuatrimestre 2015

OK

1. Introducción

La asignatura “Didáctica General” está dirigida a estudiantes universitarios avanzados y profesionales provenientes del campo de las Ciencias Jurídicas que desean obtener el título docente para los niveles medio y superior. Constituye la primera materia del Plan de Estudios de la formación docente de base o inicial que corresponde al área pedagógico-didáctica. En consecuencia, su función es introducir a los estudiantes en la problemática propia del área ofreciendo herramientas conceptuales y metodológicas imprescindibles para el desempeño docente.

Si la didáctica puede ser considerada como una disciplina “en busca de identidad” (Camilloni, 1994), la didáctica general constituye un campo fuertemente controvertido. Algunas corrientes teóricas, tal como ocurre por ejemplo en Francia, no reconocen la existencia de una didáctica general, la cual, de existir, quedaría reducida a la búsqueda de comparaciones entre las distintas didácticas específicas o disciplinares. Por otra parte, en la tradición anglosajona, la didáctica casi no existe, siendo reemplazada por los denominados estudios del curriculum, por un lado, y por la psicología educacional y del aprendizaje, por el otro.

Sin embargo, y más allá de las discusiones teóricas, en nuestro país la didáctica general tiene un espacio reconocido no sólo en los planes de enseñanza, sino también en el ámbito académico, como disciplina dentro de las ciencias de la educación. Alicia Camilloni (1996) la conceptualiza como *teoría de la enseñanza* y le reconoce “objetos propios y exclusivos”, entre los cuales cabe mencionar las estrategias de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional, la relación entre la teoría y la acción pedagógica, el curriculum. En el abordaje de estos y otros objetos de estudio, la didáctica requiere necesariamente recurrir a teorías provenientes de otras disciplinas y, particularmente, a la psicología (en especial, a la psicología del aprendizaje), a la psicología (por ejemplo, a las teorías de los grupos), a la sociología (a teorías como la microsociología del poder o los análisis sobre el discurso pedagógico), a la antropología, etcétera.

En síntesis, en la presente propuesta, la didáctica general es considerada:

- como un campo disciplinar por derecho propio
- cuyo objeto de estudio presenta complejidades propias del campo social
- que requiere un enfoque multirreferenciado (Ardoino, 1993)

El eje de la asignatura es la formación inicial para el diseño, implementación y evaluación de situaciones de clase desde una mirada estratégica que contemple el permanente análisis de la situación. Ello supone el tratamiento de las cuestiones didácticas, pero también la inclusión de otras dimensiones que inciden en el ejercicio de la tarea docente, tales como las problemáticas del aprendizaje, la gestión de los grupos de alumnos, las cuestiones normativas, la organización de la escuela y las características de las dificultades que se suceden en su seno, el contexto social y su incidencia en el medio escolar.



Pensar la enseñanza desde el lugar docente requiere pues, a nuestro juicio, la integración de una variedad de saberes:

- las características del campo o situación de desempeño, esto es, de la clase escolar y de su inserción institucional e histórico-social¹
- las características del objeto de enseñanza²
- las herramientas ofrecidas por la didáctica para la organización instrumental de la clase
- los saberes sobre el campo pedagógico-didáctico inferidos desde el rol de alumnos
- los saberes sobre sí mismo como persona y como enseñante (los que ya posee y los que pueda adquirir)

En síntesis, la propuesta pedagógica busca plantear de manera integrada la instrumentación didáctica, el análisis elucidante de las situaciones y la reflexión sobre sí mismo, en la convicción de que un buen desempeño docente requiere tanto de buenos conocimientos teórico-disciplinarios y pedagógico-didácticos, como de una gran capacidad analítica y reflexiva que incorpore una perspectiva ética y política.

Por otra parte, la enseñanza de las Ciencias Jurídicas a un público que no va a ser especialista en dicha área plantea diversos desafíos.

En lo que respecta al nivel medio, es central el lugar de estas disciplinas en la preparación para la ciudadanía que es –además– una de sus finalidades centrales. Formar para la ciudadanía es objeto de algunos espacios curriculares para los cuales nuestros alumnos estarán especialmente habilitados. Pero es, más aun, una tarea que se lleva a cabo a partir de toda experiencia escolar: en el aula y fuera del aula. El régimen de convivencia, los modos de tratamiento de los conflictos, los grados de participación permitidos a los distintos actores institucionales inciden fuertemente en la preparación para el ejercicio de la ciudadanía, por lo cual pueden y deben ser pensados con mirada pedagógica. Los Profesores para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas pueden y deben, dada su formación, cumplir un rol en esta tarea. Para ello se requiere una preparación que les permita utilizar sus conocimientos sobre las Ciencias Jurídicas en el marco escolar. En esta tarea, el rol de nuestros estudiantes ha de ir más allá del aula y de la interacción con sus alumnos para abarcar la organización escolar y la interacción con sus colegas docentes, con las autoridades y, eventualmente, también con otros actores de la comunidad (padres, vecinos).

Por otra parte, el título también los habilita para cumplir un rol en la formación en Ciencias Jurídicas de maestros y profesores, con vistas a que los mismos puedan tener una mirada amplia del lugar de estas Ciencias en el ejercicio del rol docente.

De esta manera esperamos poder contribuir (en articulación con las otras materias del Profesorado) al afianzamiento de la construcción del rol docente en sus

¹ Estos saberes son objeto específico de otras materias del Profesorado. Por ende, solo los abordaremos tangencialmente, de manera de ayudarles a mirar la realidad en su complejidad.

² Conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera. Aún cuando no se trabajará desde la mirada de una Didáctica Especial, las características del objeto de enseñanza serán tenidas en cuenta.



distintas dimensiones para el desempeño en los niveles medio y superior, en situaciones diversas, de manera reflexiva y con sentido crítico, ético, creativo y transformador.

2. Propósitos y objetivos

Los docentes de la Cátedra nos proponemos facilitar una formación para el **desarrollo profesional y personal** de nuestros estudiantes que contribuya al afianzamiento de la construcción del rol docente –en un nivel **básico pero sólido**– en sus distintas dimensiones.

La asignatura se propone:

- ofrecer un sólido marco teórico-conceptual, favoreciendo el interjuego permanente entre la teoría y la práctica (de ahí la inclusión del objeto propio de conocimiento a ser enseñado).
- incluir espacios para el re-conocimiento y la reflexión sobre las imágenes, concepciones, y saberes que los alumnos traen incorporados.
- favorecer el conocimiento y la posibilidad de ensayar variedad de estrategias, técnicas y recursos didácticos.
- incluir la reflexión sobre los aspectos sociales, institucionales, grupales y personales que inciden en su formación y en su práctica docente.
- facilitar su formación integral, incluyendo la reflexión sobre su trayectoria profesional, y el auto-conocimiento de los propios modelos, sentimientos y emociones, en especial cuando los mismos obstaculicen o interfieran las relaciones interpersonales con los estudiantes, la eficacia de sus acciones, etcétera.
- garantizar una estrecha relación entre el enfoque, contenidos y propuestas de actividad de la cursada y la realidad concreta de la tarea que han de realizar una vez en actividad.

Para el logro del propósito mencionado, se tendrán en cuenta una variedad de **saberes**:

- los estrictamente pedagógico-didácticos, vinculados a la formación en competencias específicas para la tarea.
- los que permiten poner en práctica las herramientas pedagógico-didácticas en función de las especificidades que presenta la enseñanza y el aprendizaje de los distintos contenidos propios de su disciplina en campos de desempeño variados.
- los vinculados a la formación social, institucional y grupal (una parte significativa de estos saberes son tratados en otras materias del Plan de Estudios, por lo que su tratamiento se limitará a no perder de vista su importancia en el abordaje didáctico).
- los referidos a la formación de orden personal.



De manera más específica, la asignatura promoverá el desarrollo de diversos saberes y habilidades:

- vinculados con adquisiciones técnicas y metodológicas referidas a la enseñanza y el aprendizaje:
 - el análisis de la situación en la que se debe intervenir
 - la determinación de propósitos y objetivos de la intervención pedagógica
 - la selección y estructuración de los contenidos a enseñar
 - la elección de las estrategias e instrumentos de trabajo
 - la construcción de proyectos y planes de operación pedagógica
 - la animación de los grupos
 - la evaluación del proceso y la acreditación de sus resultados
- ligados al análisis y comprensión de las variables que afectan las situaciones de enseñanza, tales como:
 - el contexto institucional en el que se ubica su práctica
 - el sistema de normas que lo regulan
 - la característica de la red de relaciones sociales que se entretienen por fuera y por dentro del espacio de formación
 - los usos y costumbres que pautan la interacción con los otros y con el conocimiento, y en especial con el saber a ser enseñado
 - los modelos pedagógicos instituidos, etc.
- ligados al modo de enfrentar la tarea:
 - integrar cooperativa y productivamente equipos de trabajo
 - asumir actitudes proactivas, poniendo en juego su iniciativa y creatividad
 - enfrentar las distintas situaciones con flexibilidad y capacidad de adaptación
 - relacionarse con los otros desde distintos roles
 - asumir una actitud ética durante todo el proceso

3. Temáticas a abordar

1.- Aspectos teórico-epistemológicos de base.

- La didáctica como disciplina teórica. El campo de la didáctica y su problemática.
- Niveles de análisis, ámbitos, dimensiones, variables de la situación de enseñanza. Teorías de la complejidad y multirreferencialidad. La universalidad, la particularidad, la singularidad.



- Texto y contexto. Las dimensiones organizacional e institucional: grupos, organizaciones e instituciones formales e informales.
- Nociones básicas: enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación, educación, capacitación.
- Teoría y práctica de la enseñanza. Modelos de enseñanza. Relaciones entre teorías de la enseñanza y teorías del aprendizaje y el desarrollo.

Bibliografía

Obligatoria:

- ARDOINO, Jacques (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Novedades Educativas, Serie Los Documentos, n° 13. Primer encuentro, pp. 15-45
- BÁSABE, Laura y COLS, Estela (2007) La enseñanza. En CAMILLONI, Alicia y otros. El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós. Pp.125-161.
- CAMILLONI, Alicia. (1995) Reflexiones para la construcción de una didáctica de la educación superior. Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. (mimeo)
- MASTACHE, Anahí (2013) La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) (en prensa). *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires, EdiUNS-Noveduc.
- MASTACHE, Anahí (1998). "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales" En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, N° 13. Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras (UBA) y Miño y Dávila Editores.
- MASTACHE, Anahí. (2007) El nivel medio: una institución. *Revista Actas Pedagógicas*, Número Especial "Instituciones Educativas", de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Año 2007, Vol 3. ISSN:1669-3205. Pág. 165-178.

Complementaria:

- SOUTO, Marta, MASTACHE, Anahí, MAZZA, Diana, RODRIGUEZ, Daniela (2006) A propos des sens du savoir et de leur transmission dans une institution consacrée à la formation. 8º Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon, 11 au 14 avril 2006. Publicado en francés como artículo completo en la web, INRP-APRIEF.
- SOUTO, Marta (2001) "Instituciones, organizaciones y grupos de formación". Conferencia pronunciada el 22 de marzo de 2001, en el marco del Segundo Encuentro Residencial Intensivo del Postítulo de Análisis y Animación Socio-institucional. Primera Parte.

2.- Del plan de estudios a la planificación del docente

- Currículum y enseñanza. Niveles de decisiones en el sistema. Formas de organización del diseño curricular
- Planificación, Del plan de estudios al plan de clases. Plan y programa. Planificación lineal y estratégica. Dispositivo pedagógico. Criterios para la planificación. Elementos de la planificación.
- Las intencionalidades pedagógicas y los objetivos de aprendizaje. Criterios de selección de objetivos.

- La transposición didáctica. Del saber erudito al saber enseñado. La lógica del conocimiento en la clase.
- Selección, organización y secuenciación del contenido.

Bibliografía

Obligatoria:

- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo de curriculum*. Madrid, Morata. Cap 1 y 7.
- COLS, Estela (2004) Programación de la enseñanza. UBA-FFyL. Ficha de cátedra 5/35/01. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/60019008/ColS-Estela-Programacion-de-la-ensenanza#scribd>.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. (1983) Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo. En *Perfiles Educativos* N° 1 (20) Pp. 34-46. Disponible en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1983/n1a1983/mx.peredu.1983.n1.p34-46.pdf>.

Complementaria:

- FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques*. UNGS. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N° 1. Disponible en: http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/58_fd1%20programacion%20de%20la%20ensenanza.pdf.

Documentos curriculares de consulta (de uso para la planificación):

- Núcleos de aprendizaje prioritario. Formación ética y ciudadana. Ciclo básico educación secundaria. 2011. Disponible en: www.me.gov.ar.
- Ciudad de Buenos Aires. Disponibles en www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion
Educación Cívica. Orientaciones para la planificación de la enseñanza (2010)
Contenidos para el Nivel Medio. Educación Cívica. 2009.
Actualización de Programas para el Nivel Medio. Programa de Educación Cívica. Primer año (2003) y Segundo año (2004)
- Provincia de Buenos Aires. Disponibles en: abc.gov.ar
Diseño curricular para la Educación Secundaria. Construcción de Ciudadanía. 1º a 3º año. (2007)
Salud y Adolescencia 4ºES
Política y Ciudadanía 5ºES
Trabajo y Ciudadanía 6ºES
Derecho 5ºES - Orientación Economía

Se recomienda consultar materiales curriculares de otras jurisdicciones.

3.- Desarrollo de las actividades en la clase

- Relación entre el qué y el cómo enseñar. Criterios para la selección de estrategias de enseñanza.
- Estrategias, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje.
- Distintas estrategias y técnicas: la exposición, los casos, los problemas, los proyectos.
- Los recursos visuales y tecnológicos.



- El diseño físico de los escenarios. Las funciones de administración y de instrucción. El manejo y la organización de la clase. La estructura de tarea. Tarea explícita e implícita.
- Encuadre y contrato
- El docente como coordinador del grupo clase y como facilitador de los aprendizajes. Recursos técnicos para la producción, la facilitación y la elucidación.
- El grupo escolar: características. Lo grupal, la grupalidad, el grupo clase. Estructura y dinámica de la clase escolar. Formaciones grupales.
- Enseñanza y gestión de la clase. Disciplina y convivencia.

Bibliografía

Obligatoria

- LITWIN, Edith (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós. Cap 5, 6 y 7.
- MASTACHE, Anahí. (2007) Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Novedades Educativas. Capítulos 3.
- ITSM. (s/f) *El método de proyectos como técnica didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/proyectos.html>.
- QUIROZ, Rafael. (1993) Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Propuesta Educativa*, Año 5, Nº 8, Abril de 1993. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. (1980) La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En *Perfiles Educativos* n° 9, pp. 14-36. Disponible en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1980/n9a1980/mx.peredu.1980.n9.p14-36.pdf>.

Complementaria:

- DOYLE, Walter. (1986) Trabajo académico. Publicado en T.M. Tomilson & H.J. Walberg (1986) *Academic work and educational excellence: Raising student productivity*. Berkeley, Mc Cutchan. Traducción: Máximo Bence; supervisión: Diana Mazza.
- PELEGRINA LOPEZ, Santiago y otros (1991) "Metacognición y entrenamiento en estrategias metacognitivas." En *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 5/91.

De consulta sobre estrategias de enseñanza (de uso para la planificación)

- ANTONS, Klaus (1990) *Práctica de la dinámica de grupos. Ejercicios y técnicas*. Barcelona, Herder.
- LOEW, Vivian y FIGUEIRA, Guillermo. (1988) *Juegos en dinámica de grupo*. Buenos Aires, Club de Estudio SRL.
- EGGEN, Paul D. y KAUCHAK, Donald P. (1999). *Estrategias Docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. Caps. 1 y 2.
- DAVINI, María Cristina. (2009) *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires, Santillana. Caps. 4 a 7.
- CIRIGLIANO, Gustavo y VILLAVEDE, Anibal (1982). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires, Humanitas.

De consulta sobre metodologías específicas (de uso para la planificación)



POZO, Juan (comp) (1994) *La solución de problemas*. Madrid, Santillana. Cap. 1

WASSERMANN, Selma (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu. Cap. 1.

ITSM. (s/f) *El Estudio de casos como técnica didáctica*. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/casos.html>

MORALES BUENO, Patricia y LANDA FITZGERALD, Victoria (2004) *Aprendizaje basado en problemas: Teoría*, Vol 13:145-157. Disponible en: <http://www.unalmed.edu.co/~compedminas/recursos/art%EDculoABP.pdf>

SALMERÓN PÉREZ, Honorio y RODRIGUEZ FERNÁNDEZ, Sonia (s/f). *Métodos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Universidad de Granada (mimeo).

SANTILI, H. y SPELTINI, C. (2006) Competencias a desarrollar en laboratorios de enseñanza. En Rivera, Selva S. Y Núñez Mc Leed, Jorge E. (ed.) *Experiencias docentes en Ingeniería. Desde el ingreso a la práctica profesional supervisada*. Buenos Aires, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Cuyo, 2006.

TIPPELT, R y LINDEMANN, H. (2001) *El Método de Proyectos*. El Salvador, München, Berlín. APREMAT, Unión Europea, Ministerio de Educación de El Salvador. Disponible en: <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>.

PIMIENTA PRIETO, Julio H. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Docencia universitaria basada en competencias. México, Pearson Educación. <http://www.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf>

Manual de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Antioquía: Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). <http://www.cepefsena.org/documentos/METODOLOGIAS%20ACTIVAS.pdf>

4.- Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza

- Decisiones en torno a la evaluación: qué, cómo y para qué evaluar.
- Diferencias entre evaluación y control.
- Evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza, del proceso grupal.
- Funciones de la evaluación.
- Evaluación, calificación y acreditación.
- Instrumentos de evaluación.

Bibliografía

Obligatoria

LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós. Cap 8.

MORAN OVIEDO, Porfirio. (1985). Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. En *Perfiles Educativos* N° 27/28. Pp. 9-25. Disponible en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1985/n27-28a1985/mx.peredu.1985.n27-28.p9-25.pdf>.

MASTACHE, Anahí (2009) Evaluación: el uso de pruebas de selección múltiple. Encuentro Internacional de Derecho Internacional. Organizado por la Asociación Argentina de Derecho Internacional Derecho Internacional. Córdoba, 2 de octubre de 2009.



5.- La relación formativa en situación de aula

- Relación docente - alumno. Identificación, transferencia, contratransferencia.
- Conocimiento y aprendizaje. Deseo y curiosidad. El lugar del saber y su incidencia en la situación formativa. Relación con el saber y transferencia didáctica.
- Representaciones y fantasmáticas de la formación.
- La dinámica inconsciente grupal y los supuestos básicos
- El saber del docente sobre sí mismo. Análisis de la implicación. Reconocimiento del estilo personal. Reconocimiento del otro. Superación de las pruebas formativas.
- Habilidades psicosociales: observación, escucha activa, asesoramiento, etcétera
- Disciplina y convivencia. La convivencia como contenido de la enseñanza y del aprendizaje

Bibliografía

Obligatoria

- MASTACHE, Anahí. (2007) Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias. Buenos Aires, Novedades Educativas. Capítulos 4 y 5.
- GOTHELF, Elizabeth y WINOGRAD, Ariel. (1995) Disciplina: ¿La eterna pulseada? en *Revista Versiones*, Nº 3-4.
- Ley 26.892. Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas. Disponible en: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>

Complementaria

- WINNICOTT, Donald W. Influir y ser influido. Extraído de: "L'enfant et le monde extérieur." PB Payot N° 205.
- ENRIQUEZ, Eugène (1994) Breve galería de contramodelos de formadores. Traducción Cristina Seró de Bottinelli. Versión mimeografiada.
- MASTACHE, Anahí (2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Buenos Aires, Novedades Educativas. Capítulo 2.
- Sobre convivencia (de consulta para la realización del Proyecto)**
- MASTACHE, Anahí y DEVETAC, Roald (2014). El desafío de la enseñanza de la convivencia. Presentación al I Encuentro Internacional de educación. NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil, Argentina, 29, 30 y 31 de octubre de 2014.
- CORONADO, Mónica (2008) *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires, Noveduc.
- SOUTHWELL, Myriam y ROMANO, Antonio (2013). *La escuela y lo justo*. Buenos Aires, UNICE. Colección Boris Spivacow.
- RODRÍGUEZ, Nora. (2005) *Guerra en las aulas*. Buenos Aires, Temas de hoy.
- RODRÍGUEZ, Nora. (2006). *Stop Bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona, RBA Libros.
- BLEICHMAR, Silvia. (2008) *Violencia social violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- ALUCIN, Silvia. (2013). Ciudadanía y justicia social: Una mirada etnográfica sobre la educación secundaria en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 2, Núm. 1, 2013, pp. 49-68. Disponible en: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num1/art3.htm>



BPQUÉ, M.C.; Pañellas, M.; Aiguacil M. y García: L. (2014). La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, num. 146, 2014, IISUE-UNAM.

Sobre investigaciones de violencia en la escuela (de consulta optativa para la realización del Proyecto)

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2014) Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=123200>

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2008) Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia_en_las_escuelas.pdf

IV. Modalidad de cursado

Para facilitar los procesos de apropiación conceptual e instrumentación didáctica, y a la vez de reflexión sobre sí mismo y su práctica, que parta de la práctica y revierta en ella, se propone un dispositivo de formación complejo que incluye la organización de distintos espacios de formación.

Ambos espacios trabajarán de manera articulada con vistas a facilitar la apropiación teórica y el desarrollo de distintos trabajos de análisis, producción y reflexión.

a) Teórico-prácticos

Tienen 90 minutos de duración semanal y son obligatorios. Están a cargo de los Profesores Adjunto y Titular.

Sus propósitos son introducir a los participantes en la incorporación y utilización de perspectivas teóricas que permitan comprender la simultaneidad de procesos y la multiplicidad de fenómenos que configuran todo acto de enseñanza. Se trata de introducir a los alumnos desde el comienzo en la perspectiva de la complejidad. Para ello se propone una mirada abarcativa e integradora de la situación didáctica desde el comienzo. La incorporación paulatina de distintas perspectivas teóricas que permiten acercarse al objeto de estudio desde diversas disciplinas, miradas, enfoques, permitirá ir haciendo foco en distintos aspectos de los campos de desempeño, sin perder de vista en ningún momento la totalidad.

b) Prácticos

Tienen una carga horaria de 3 horas semanales y son obligatorios. Están a cargo de las docentes auxiliares.

Abordarán los contenidos específicos de la asignatura a través de diversos abordajes. Se promoverá la lectura y el análisis exhaustivo de los textos de la bibliografía. Los contenidos se irán desarrollando de manera iterativa; es decir que se los retomará permanentemente a medida que se incorporen los nuevos temas.



El eje de estas clases es el desarrollo de los trabajos prácticos grupales requeridos para la acreditación de la materia. El trabajo grupal constituye no sólo una metodología adecuada que permite el abordaje de una tarea de mayor complejidad y basada en el intercambio de ideas, sino que además el desarrollo de las habilidades para el trabajo con otros constituye un contenido de aprendizaje de la materia.

Además, los estudiantes contarán con la posibilidad de intercambios entre los distintos grupos a través del campus de la Facultad. Dada la importancia de la virtualidad en la enseñanza, aun en la presencial, se acompañará el desarrollo de algunos aprendizajes tecnológicos a través del campus con vistas a facilitar la familiarización de los alumnos con algunas herramientas básicas.

Los alumnos llevarán un Diario Personal de Formación con vistas a promover la reflexión sobre la propia historia de formación, así como sobre el impacto que va teniendo el desarrollo de la materia, en tanto los aspectos personales del rol conforman también contenidos de interés de la materia.

V. Evaluación y acreditación

La acreditación de la materia se realizará ante la aprobación de los trabajos grupales solicitados a lo largo de la cursada.

El examen final regular consistirá en un Coloquio individual para cuya preparación contarán con una pauta elaborada por la Cátedra.

El examen libre requerirá la realización de una planificación, además de un Coloquio sobre los contenidos de la materia.


Dra. Anahí Mastache



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

ORIGINAL

RESOLUCIÓN (CD) N° **3984/07**
Buenos Aires, **17 ABR 2007**

VISTO Y CONSIDERANDO: Que la señora Profesora Celeste Varela eleva para su aprobación el Programa Analítico de Enseñanza de la asignatura Didáctica Especial del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas.

Lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza y lo resuelto en su sesión del día 27 de marzo de 2007.

Por ello,

EL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE DERECHO
RESUELVE:

ARTICULO 1°.- Aprobar el Programa Analítico de Enseñanza de la asignatura Didáctica Especial, del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, de la señora Profesora Celeste Varela.

ARTICULO.- Regístrese. Elévese copia de la presente y del programa a la Editorial Abeledo Perrot. Comuníquese a la Secretaría Académica, Dirección de Consejo Directivo, Mesa de Entradas que notificará a la interesada y cumplido, archívese.



ATILIO A. ALTERINI
Decano

GONZALO ALVAREZ
Secretario Académico

**DIDACTICA ESPECIAL
PROGRAMA 2007****FUNDAMENTACIÓN**

Esta materia aborda la especificidad de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos jurídicos tomando como punto de partida el marco desarrollado por la Didáctica General. Releva para ello prescripciones y documentos curriculares, investigaciones que han señalado la forma en que los sujetos construyen estos conocimientos, materiales de enseñanza desarrollados para los niveles medio y superior. A partir de estos elementos, busca brindar a los estudiantes herramientas de programación y diseño de situaciones de enseñanza de contenidos vinculados a lo jurídico.

Las clásicas preguntas sobre para qué enseñar, cómo enseñar, cómo generar una relación docente – alumno en relación con la adquisición del conocimiento, cuál es el pensamiento del profesor, se revisan en esta asignatura teniendo especialmente en cuenta el conocimiento de lo jurídico, los propósitos explícitos e implícitos de su enseñanza y las potencialidades de este contenido en la formación de los alumnos de los niveles medio y superior.

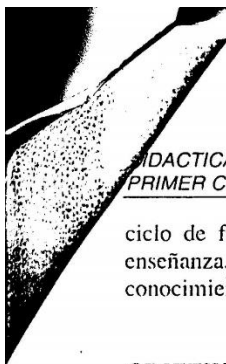
Se busca que los estudiantes desarrollen propuestas didácticas que además de tener en cuenta el contexto, las características de sus alumnos, las variables institucionales y del aula, aporten una selección y organización de contenidos jurídicos pertinente y relevante y propongan estrategias adecuadas tanto a los sujetos como al contenido a enseñar.

En este programa se comienza con un análisis de la situación de los conocimientos jurídicos en los currículos vigentes. Dada su variedad y amplitud no se pretende hacer un recorrido exhaustivo sino tomar algunos documentos y planes de estudio que demarcan criterios, fundamentos y supuestos.

Se indaga asimismo sobre las formas de construcción de conocimientos vinculados a lo social, lo político y lo jurídico en niños y jóvenes de modo de establecer relaciones significativas entre las concepciones de aprendizaje y la construcción de este dominio.

Se pone énfasis en la Programación de la enseñanza tomando como referencia los aportes de la Didáctica General y centrando la atención la forma de abordar el contenido jurídico en los niveles medio y superior. Dada la naturaleza del contenido a enseñar, se tiene particularmente en cuenta la dimensión ética y política de la función de educar.

Con referencia al conocimiento jurídico, se trata como un tema abierto, de debate con diversidad de enfoques y teorías, que inciden en la práctica ya sea en el ejercicio de la ciudadanía o en el desarrollo de una actividad profesional vinculada al derecho. Para ello, se establecen algunas conexiones entre el derecho, la política, la ética y las ciencias sociales en general. Se trata de recuperar y sistematizar los conocimientos adquiridos a lo largo del



3984/07

**DIDACTICA ESPECIAL
PRIMER CUATRIMESTRE 2007**

ciclo de formación general de la carrera, para recontextualizarlos desde el lugar de la enseñanza, estableciendo núcleos principales o clave para la comprensión de este campo de conocimiento.

OBJETIVOS

Al finalizar el curso los estudiantes estarán en condiciones de:

- Conocer y analizar diferentes perspectivas de análisis del derecho, de la profesión de abogado y sus implicancias en la enseñanza.
- Fomentar una perspectiva multidisciplinaria y compleja para abordar la formación ética y ciudadana en el sistema educativo.
- Reflexionar, a partir del análisis de diseños curriculares, planes de estudio, planificaciones sobre las distintas formas de concebir el derecho como objeto de enseñanza.
- Promover la incluir, en la actividad profesional docente, de temáticas como los derechos humanos, la educación para la paz y el principio de legalidad como base de la convivencia social.
- Evaluar y seleccionar estrategias, recursos y materiales didácticos consistentes con los propósitos de enseñanza y contenidos vinculados a lo jurídico en el aula.
- Programar situaciones de enseñanza y aprendizaje de contenidos jurídicos, éticos y de formación ciudadana apropiados a los marcos curriculares vigentes y apropiados a las características del contexto, la institución y los alumno

CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFIA

I.- EL CONOCIMIENTO DE LO JURÍDICO EN LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR NO UNIVERSITARIO

La aparición de lo jurídico en los marcos curriculares que regulan el sistema educativo en la Argentina. Referencia a los niveles medio y superior. Modalidades, orientaciones, planes de estudio. Formas de aparición de "lo jurídico" en cada caso, en asignaturas, áreas o espacios curriculares. Prescripciones curriculares y formas de organización institucional. Supuestos, posturas, intenciones educativas.

Los propósitos de la enseñanza del derecho en los niveles medio y superior no universitario. La conciencia jurídica. Educar para la ciudadanía. La influencia de lo jurídico en la vida social. La idea de justicia. La profesión jurídica, la diversidad en la práctica profesional, el estereotipo del abogado. Desarrollo curricular en el derecho.

BINDER. ALBERTO M. *"Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial"* en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 3 n° 5

BOHMER. Martín *"Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en la*

Argentina". En Sistemas Judiciales (CEJA-INECIP) Año 5 N° 9, pp. 26-38.
CAMPARI, SUSANA "Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 3 n° 5
CIURO CALDANI, Miguel Ángel (2005) "Derecho de la educación" En Revista Academia Año 3 N° 5 Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Lineamientos curriculares
Ministerio de Educación de la Nación. *Contenidos Básicos Comunes*. Formación Ética y ciudadana.
Secretaría De Educación de la ciudad de Buenos Aires. Documentos curriculares de Formación ética y ciudadana
Selección de Programas de Estudio de Formación Cívica, Formación Ética y Ciudadana y otros correspondientes a asignaturas de la escuela secundaria¹

II.- EL ÁREA DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

La formación ciudadana. Problemas pedagógicos y didácticos vinculados a la formación ética y de la ciudadanía en la escuela. Propósitos y contenidos centrales. Enfoques de la Formación ciudadana a través del tiempo. Asignaturas y programas en diferentes décadas del Siglo XX. El lugar de la formación cívica y ciudadana en distintas propuestas curriculares. Concepto de ciudadanía, valores, norma, poder, ética. La vida en la escuela: los problemas de la autoridad, la convivencia, las normas y las relaciones sociales.

BRUNNER, JEROME: "Making stories: law, literature, life". New York 2003. Farrar Strauss and Giroux
CULLEN, CARLOS: "Crítica de las razones de educar". Editorial Paidós, Buenos Aires, año 1997
<http://www.eip-cifedhop.org/espagnol/index.html>; Educación para la Paz y los Derechos humanos. Varios artículos
http://www.piie.cl/seminario/textos/ponencia_candau.pdf. Candau, Vera Naría: "¿Somos todos/as iguales? Discriminación, sociedad y escuela en América Latina" Documento PIIE. año 2003
MORIN E. "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires 2002
SENNET RICHARD. "La autoridad". Alianza Editorial Buenos Aires
SIEDE ISABELINO *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*

III.- LA ENSEÑANZA DE LO JURÍDICO. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La dimensión metodológica de la enseñanza. Condiciones, procesos y resultados en el aprendizaje de conceptos jurídicos. La construcción de nociones sociales, políticas y jurídicas. La enseñanza y el desarrollo de competencias. La enseñanza de los derechos humanos, la ciudadanía y la construcción de una sociedad democrática. El método de casos y la resolución de problemas como estrategias apropiadas para el trabajo con estos contenidos. El diálogo y la narrativa en la enseñanza. Análisis de libros de texto, materiales curriculares y recursos didácticos.

¹ La bibliografía de base para el análisis de estos documentos será la utilizada en las unidades 2 y 3 de didáctica general

- BÖHMER, MARTÍN F. "Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 1 n° 1
- BURBULES N. C.: "El diálogo en la enseñanza". Amorrortu Editores, Bs. As. 2001
- CASTORINA, JOSE A. (coordinador) Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. Cap II; III; IV. Ediciones Miño y Dávila. Buenos Aires,
- CLERICÓ, LAURA "Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el contexto del método de casos" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 1 n° 2
- EGGAN, P Y KAUCHAK, D.P. "Estrategias docentes; enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento" Ediciones FCE. San Pablo 1999
- FAJANS, ELISABETH Y FALK, MARY R. "Comentarios que vale la pena hacer: la supervisión de trabajos académicos en las facultades de derecho" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 2 n° 4
- GOLDSCHMIDT, WERNER "El análisis de casos como elemento imprescindible de la enseñanza jurídica" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 2 n° 4
- <http://www.margen.org/ninos/index.html>; Casas Virginia; Derechos de los chicos, un aporte para el trabajo con los Derechos del niño
- MCEWAN H EGAN K "La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación". Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1998
- NATHANSON, STEPHEN "Desarrollando habilidades para resolver problemas legales" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 1 n° 2
- RODRÍGUEZ JURADO, A Y CAPALDO G. "El Derecho Arma de Paz", editorial Dunken, Buenos Aires, 2003
- UNICEF ARGENTINA "UNICEF va a la escuela" en <http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources>
- WITKER, JORGE "Metodología de la enseñanza del Derecho", Editorial Temis, Colombia, 1987

IV.- EL DERECHO COMO OBJETO DE ENSEÑANZA

El derecho como dispositivo complejo. Disputas sobre el sentido de las disciplinas. Modelos de formación de abogados. Perspectivas críticas. La resolución de casos como habilidad. La formación de un sentido jurídico. Los usos del lenguaje y su relación con la enseñanza. La polisemia. Los juicios de valor. La validez universal de los derechos humanos.

Abogado y profesor de ciencias jurídicas. Puntos de contacto entre ambas profesiones en contenidos y competencias. Representaciones, modelos y "contramodelos" sobre la tarea docente. Las competencias para enseñar el conocimiento jurídico. Aspectos políticos y éticos del rol del docente de formación ética y ciudadana.

- BLANCHARD LAVILLE, C. "Saber y relación pedagógica" Ediciones Novedades educativas, Serie Los Documentos, N° 5, Buenos Aires, 1996
- FREIRE PAULO: "Pedagogía de la Autonomía", Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires 2005
- GORDON, ROBERT W. "Distintos modelos de Educación Jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 2 n° 3
- <http://www.scielo.cl/> artículo "El ocaso del professor Binns. Un ensayo acerca de la

enseñanza del derecho en Chile". Rodrigo Coloma Correa
LÓPEZ BETANCOURT, Eduardo (2001) "Pedagogía Jurídica", Porrúa.
PÉREZ PÉRDOMO, Rogelio "Educación Jurídica, Abogados y Globalización en América Latina". En Sistemas Judiciales (CEJA-INECIP) Año 5 N° 9. pp. 4-14.
PERRENOUD, PHILLIPE. "Diez nuevas competencias para enseñar". Barcelona, ICE-Graó, 2004.
SANCHEZ, J. Y HERNANDEZ, F.: "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Ediciones Paidós. Bs. As. 1993

BIBLIOGRAFÍA AMPLIATORIA

ALTERINI, Atilio (2005) La Universidad Pública en un Proyecto de Nación, La Ley.
BERGOGLIO MA INÉS Y CARBALLO JERÓNIMO "Segmentación en la profesión jurídica: cambios ocupacionales de los abogados argentinos 1995-2003" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 3 n° 5
BOURDIEU, Pierre y GROSS, Francois (1990) "Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En Revista de Educación. MEC. N° 292, Madrid.
CARDINAUX, Nancy y Laura CLÉRICO (2005) "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados" En Cardinaux y otros (2005) De cursos y de formaciones docentes, Facultad de Derecho UBA.
CULLEN, CARLOS "Perfiles ético políticos de la educación". Editorial Paidós, Buenos Aires 2004.
CULLEN, CARLOS: "Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro", Ediciones Novedades Educativas", 3ª. Edición, Buenos Aires, 2004
D'AURIA ANIBAL "La filosofía política en la formación del abogado" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 1 n° 1
DUSSEL I. FINOCCHIO S. "Enseñar hoy, una introducción a la educación en tiempos de crisis". FCE. Buenos Aires. 2003
FLEITAS ORTIZ DE ROZAS, Abel (1995) "Derecho de Familia", Astrea.
FREIRE, Paulo (1971) "La educación como práctica de la libertad", Tierra Nueva.
PERRENOUD, P.: "Construir competencias en la escuela". DOLMEN. Santiago de Chile 2000
PIAGET, JEAN: "Estudios sociológicos" Editorial Ariel Barcelona, 1977
POGGI, Margarita. "Educación Media para Todos". GRUPO EDITOR. ALTAMIRA. ARGENTINA. 2003.
TREACY, GUILLERMO F. "Objetivos, contenidos y métodos en la enseñanza del Derecho Constitucional: algunas reflexiones" en Revista Academia sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires; Año 2 n° 3

MODALIDAD DE TRABAJO

Las clases teóricas se dictarán una vez por semana, se dedicarán a la presentación de cada una de las unidades y a la profundización de algunos temas. Contarán con profesores invitados, con experiencia en la enseñanza del derecho que tengan interés en comunicar a los estudiantes sus reflexiones acerca de esta tarea.

En las clases prácticas se trabajará a partir del análisis de marcos curriculares, programas de asignaturas vinculadas a lo jurídico, materiales didácticos y materiales de difusión. Los estudiantes deberán producir proyectos de enseñanza a partir de estos materiales

considerando los contextos posibles de puesta en práctica de estos contextos. Se tomarán como contextos válidos aquellos resultantes del trabajo que estén realizando o hayan realizado recientemente en las asignaturas Didáctica General y/o Observación y Práctica de modo de no duplicar tareas y lograr una mirada integral e integrada de la complejidad de los fenómenos educativos.

Las clases prácticas serán un espacio de debate a partir de lecturas indicadas en forma específica y de construcción de propuestas didácticas. En todos los casos se recurrirá como encuadre a la bibliografía trabajada en la Didáctica General que será revisada en caso de resultar oportuno.

EVALUACIÓN

Durante el curso se tomarán dos exámenes parciales, pudiendo ser recuperado sólo uno de ellos. También se evaluarán trabajos prácticos en clases y/o de realización domiciliaria, tareas que integrarán la calificación de los estudiantes. Los estudiantes que aprueben las instancias de evaluación parcial, las actividades de enseñanza dispuestas y cumplan los requisitos de asistencia, estarán en condiciones de rendir el examen final obligatorio de conformidad con la reglamentación del Profesorado.

EQUIPO DOCENTE

María Celeste Varela
Juan Seda
Cinthia Kolodny



PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS
PLAN DE ESTUDIOS (RES CS 3344/04)

FACULTAD DE DERECHO UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES DEPARTAMENTO DE PROFESORADO EN CIENCIAS JURÍDICAS

Profesora titular interina: Rebeca Anijovich
Jefa de Trabajos Prácticos: Graciela Cappelletti

OBSERVACIÓN Y PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

2018

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura Observación y Práctica se ubica secuencialmente y de modo correlativo en el plan de estudios del Profesorado después del cursado y aprobación de Didáctica General.

Se trata de una propuesta de formación docente que crea condiciones para favorecer la capacidad de los futuros profesores de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

Dos ejes constituyen la base del programa: 1) la observación de clases de nivel secundario y superior y 2) llevar a cabo prácticas simuladas, con su posterior análisis y vinculación con conceptos teóricos.

En palabras de Ferry (1999) entendemos que la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación: observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez. Así es como este espacio busca favorecer a la autoobservación y observación entre pares, así como con docentes formados. Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. La observación es un hecho cotidiano y espontáneo, sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o en algún campo del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en base a ellas, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones.

En la formación nos proponemos favorecer en los estudiantes, la comprensión e interpretación de las situaciones observadas a través del desarrollo de una mirada reflexiva individual y grupal.

Asimismo, en el marco de la reflexión, entendemos a las prácticas simuladas como dispositivos de formación basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior. Una de las tendencias es poner un mayor énfasis en la práctica como parte de la formación, pero así como los profesionales no

pueden renunciar a la intervención, tampoco pueden soslayar el aporte de un conjunto de disciplinas al conocimiento sobre el objeto de su actuación.

Consideramos que es posible emplear el dispositivo de las prácticas simuladas para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los futuros profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Compartimos la idea de Perrenoud para quien la práctica reflexiva sólo puede incorporarse al habitus profesional si forma parte de manera troncal del programa de formación docente y articula la teoría con la práctica dentro de una universidad que estimule el pensamiento y la implicación crítica, la autonomía, la cooperación y el trabajo en red, contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía comprometida, responsable y democrática.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Formar docentes para la enseñanza de las ciencias jurídicas y políticas y demás contenidos del área de formación ética y ciudadana para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior, a los estudiantes avanzados y graduados de la carrera de Abogacía.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se espera que los estudiantes:

- ☐ Observen y registren clases en el nivel secundario y superior.
- ☐ Analicen las clases observadas desde los distintos aportes teóricos.
- ☐ Establezcan relaciones entre las teorías y las prácticas pedagógicas.
- ☐ Analicen y reflexionen las prácticas simuladas propias y las de los compañeros.

CONTENIDOS

Unidad 1 La formación de docentes reflexivos

La formación docente entendida como trayecto. Modelos de formación docente. Los procesos de reflexión y de metacognición.

El conocimiento en acción. La reflexión antes, durante y después de la acción. De la intuición al conocimiento pedagógico. El docente como planificador y enseñante.

Unidad 2

¿Qué y cómo enseñar?

- a) La enseñanza poderosa. Enseñar para la comprensión.
- b) Las estrategias de enseñanza. La elección entre qué y cómo enseñar. Dispositivos de inicio de clases. La exposición significativa. El uso de preguntas. El análisis de casos. El aprendizaje cooperativo. El diseño de consignas. La selección de recursos. Aprendizaje por proyectos.
- c) Innovaciones en la enseñanza.

Unidad 3 La observación de clases

La observación. Tipo de observaciones. Instrumentos de recogida de información. Registro de observaciones. Las notas en el trabajo de campo. Los focos de la observación. Análisis de lo observado.

METODOLOGÍA PEDAGÓGICA

La organización académica está diseñada sobre la base de clases teóricas articuladas con clases de trabajos prácticos.

Las clases teórico – prácticas, son de carácter obligatorio y su carga horaria es de 3 hs semanales.

Con respecto a la organización del programa, los contenidos se desarrollarán de modo espiralado, estableciendo relaciones entre cada uno de ellos y retomándolos a lo largo de todo el programa estimulando un enfoque integrador que contribuya a la comprensión profunda de los temas abordados. Cada unidad volverá sobre la anterior para seguir avanzando o analizando la clase desde diversos enfoques.

Se utilizarán varios dispositivos de formación que permitirán la reflexión sobre las observaciones de clases y las prácticas pedagógicas. Los estudiantes desarrollarán prácticas simuladas como dispositivo principal de trabajo.

La bibliografía obligatoria abarca los temas de las diferentes unidades del programa y la bibliografía optativa permitirá la profundización de los mismos.

Se realizará un trabajo colaborativo en el que los estudiantes, organizados en parejas, darán cuenta de algún texto referido a temas emergentes del ejercicio de la docencia.

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- Anijovich y otros (2014). La práctica como eje de la formación. Buenos Aires. Eudeba. Caps. Trabajo de campo: definiciones y sentidos y Las prácticas simuladas,
- Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli (2009): Transitar la formación docente. Paidós. Buenos Aires. Cap 1, 2 y 3.
- Anijovich, R y Mora, S (2009): Estrategias de enseñanza. Cap 1, 2, 3 y 4.
- Brailovsky, D. (2011): El juego y la clase: ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional. Buenos Aires: Novedades Educativas. Cap. 3.

Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/130/biblio/130Usos-y-sentidos-del-pizarron.pdf>

- Burbules, N. (1999): El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Bs.As. Amorrortu. Capítulo 4 y 6.
- Camilloni, A (2011): La formación docente como política pública: consideraciones y debates. Revista de Educación. Año 2, N° 3; p 11-28.
- Cols, E (2011): Estilos de enseñanza. Homo Sapiens. Argentina. Cap II-pg 86 a 96.
- Cros, A (2003): Convencer en clase. Ariel. Barcelona. Cap 2.
- Davini, M C (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós. Pp 52 a 70.
- Day, C (2007): La pasión por enseñar. Narcea. España. Cap 3.
- Dussel, I (2006): "Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente". En Tenti, E. (Comp.), El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (pp. 143-174). Siglo XXI.
- Eggen, P y Kauchak, D (1999). Estrategias docentes. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Cap 7.
- Finkel, D (2008): Dar clase con la boca cerrada. PUV. Barcelona.
- Jackson, P: (1994): La vida en las aulas. Morata. Cap. 1 y páginas seleccionadas.
- Fiore Ferrari, E y Leymoné Sáenz, J. (comps) (2007). Didáctica práctica para la enseñanza media y superior. Montevideo. Grupo Magro.
- Litwin, E (2008): El oficio de enseñar. Paidós. Buenos Aires. Cap 4, 5, 6 y 7.
- Maggio, M (2012): Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires. Paidós. Cap 2.
- Perrenoud, P. (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona. Cap 1.
- Schön, D (1998): El profesional reflexivo. Paidós. Barcelona. Cap 2.
- Perrenoud, P. (2005; 3ª ed.): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, Cap.: "Organizar y animar situaciones de aprendizaje".
- Perrenoud, P. (2000): Aprender en la escuela a través de proyectos ¿por qué? ¿cómo? En Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321.
- Poggi M. (1999) La observación: elemento clave en la gestión curricular, en: Poggi (comp.). Apuntes para la gestión curricular, Kapelusz. Buenos Aires.
- Stigliano y Gentile (2015) Dispositivos y estrategias para el trabajo grupal en el aula. Rosario. Homo Sapiens. Capítulo 1.

RÉGIMEN DE REGULARIDAD Y PROMOCIÓN

Los estudiantes deberán cumplir con el 75% de asistencia a las clases presenciales. Deberán realizar y aprobar 2 observaciones, 1 en nivel secundario y 1 en el nivel superior, dar una clase dentro de su comisión y realizar los trabajos prácticos que se indiquen al comienzo del curso.

Para el examen final los estudiantes presentarán un portafolios de proceso sobre las observaciones y la práctica simulada de clase. Se entregarán las consignas de trabajo y la rúbrica de evaluación.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- Atkinson y Claxton (2002): El profesor intuitivo. Octaedro. Barcelona. Cap 4.
- Blanchard Laville, C (1996): Saber y relación pedagógica. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Brubacher, Case y Reagan: (2000): Cómo ser un docente reflexivo. Gedisa. Barcelona.
- Camilloni, A (1995): "Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior". Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación universitaria. Universidad Católica de Valparaíso.
(mimeo).
- Cano, E (2005): El portafolios del profesorado universitario. Octaedro. Barcelona. Cap II y IV.
- Doyle, W: "Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable". En Revista IICE año 4 N° 6, agosto de 1995.
- Edwards y Mercer (1988): El conocimiento compartido. Paidós. Barcelona. Cap 2 y conclusiones.
- Eisner, E (1998): El ojo ilustrado. Paidós. Barcelona. Cap 1 y 5.
- Fenstermacher y Soltis (1999): Enfoques de enseñanza. Amorrortu. Buenos Aires.
- Ickowicz, M (2006): *Modelos formativos en la universidad* en Barco, C (coord) Universidad, docentes, prácticas. Universidad Nacional de Comahue. Bibliográfika. Buenos Aires.
- Jackson, P (2002): Práctica de la enseñanza. Amorrortu. Buenos Aires.
- Perrenoud, P (2006): El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid. Popular. Cap 5 y 9.
- Pozo y otros (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona. Graó. Cap 19.
- Souto, M (2006): Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones. Universidad de Palermo. Buenos Aires.
- Tharp et al (2002): Transformar la enseñanza. Paidós. Barcelona. Cap 6.

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho
Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas
(Res. CS 3344/04)

RESIDENCIA DOCENTE

Profesor Titular Interino: Roald Devetac

Carga horaria: 4 horas 30 minutos

Segundo Cuatrimestre 2017

Propósitos:

- Favorecer la comprensión de marcos teóricos que permitan la reflexión sobre las prácticas docentes.
- Generar un espacio de trabajo que favorezca la adquisición e integración de los saberes de los estudiantes en relación a las prácticas de la enseñanza.

Objetivos:

Que los estudiantes sean capaces de:

- Reflexionar sobre la importancia de las prácticas docentes en el proceso de formación.
- Analizar prácticas docentes propias y de otros integrando los saberes adquiridos a lo largo de su trayectoria (personal y académica –esencialmente en el profesorado-)

- Diseñar y desarrollar sus propias prácticas
- Valorar el espacio curricular como una instancia de formación personal, académica y profesional

Contenidos:

Unidad 1:

La residencia: espacio de integración, reflexión y formación

La formación docente: dimensiones políticas y técnicas. La relación teoría – práctica. Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Dispositivos de formación en la práctica. La Residencia Docente. Problemáticas en la enseñanza en la escuela secundaria y en el nivel superior desde el punto de vista organizacional y del aula.

Unidad 2:

Componentes didácticos que aportan al análisis, reflexión y puesta en juego de la práctica docente

Revisión de los categorías teóricas trabajadas en espacios curriculares anteriores. Fases de la Enseñanza. Programación. Propósitos. Objetivos. Contenidos. Estrategias de enseñanza: técnicas y recursos. Evaluación. Encuadre en su relación con las ciencias jurídicas (especial atención a la formación ciudadana).

Previsión de tiempo por unidad:

Dada la concepción, finalidad y lógica de la asignatura no es posible hacer una previsión de tiempo para cada unidad, ya que las mismas se desarrollan de manera integrada y espiralada a lo largo del cuatrimestre. Ambas unidades son trabajadas en teóricos, en prácticos, en las producciones de los estudiantes y en la instancia de evaluación final.

Estrategias y dispositivos de enseñanza:

Los dispositivos serán organizados a partir de los *espacios teóricos* a cargo del profesor titular que se realizarán con un cronograma específico para todo el grupo clase ó para pequeños grupos, inclusive para tutorías individuales.

Asimismo, se organizarán los *espacios prácticos* a cargo de los docentes de la cátedra en los días y horarios fijados según las necesidades de los estudiantes para dar cumplimiento a las distintas propuestas.

Los estudiantes deben cumplimentar 12 horas cátedra en espacios institucionales y aúlicos en la escuela secundaria y en el nivel superior. El tiempo será distribuido entre observaciones de clase, entrevistas a docentes y prácticas frente a curso. La distribución entre el nivel medio y superior se realizará atendiendo a las posibilidades de espacios en las instituciones receptoras para ambos niveles. La condición mínima es cumplimentar 240 minutos de práctica en el nivel medio.

Evaluación:

1. Asistencia al 75% de los espacios establecidos en el cuatrimestre.
2. Aprobación de los trabajos prácticos que se establezcan.
3. Diseño y desarrollo de la/s práctica/s establecida/s.
4. Elaboración de un portafolios reflexivo.

5. Presentación a un coloquio integrador final en fecha establecida para el turno de examen correspondiente.

Bibliografía:

La bibliografía establecida será utilizada discrecionalmente por parte de los estudiantes, con la orientación necesaria por parte de los docentes de la cátedra, según las necesidades propias para la elaboración de las distintas producciones solicitadas.

Unidad 1:

La residencia: espacio de integración, reflexión y formación

Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

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

Anijovich, R y G. Cappelletti (coords.) (2014) Las prácticas como eje de la formación docente. Buenos Aires, eudeba.

Davini, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.

Davini, M.C. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente” en Revista del

IICE, Año IX, nº 17. Buenos Aires, Miño y Dávila – FFyL (UBA)

Edelstein, G (2003) “Prácticas y residencias en la formación de docentes. Memoria, experiencias, horizontes”, en Revista Iberoamericana de Educación, nº 33, diciembre.

Disponible en línea: [www.campus-oei.org]

Edelstein, G. (2013) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Jackson, Ph. (2002) Práctica de la Enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu. (*)

Hernandez, F (2011) Aprender a ser docente de secundaria. Barcelona, Octaedro. (*) Korthagen, F (2010) “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado” en Revista Universitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 83-101. Menghini, R. y M Negrín (comps.) (2008) Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?. Bahía Blanca, Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Menghini, R y M Negrín (comps.) (2011) Prácticas y Residencias en la formación de docentes. Buenos Aires, Jorge Baudino ediciones. (*)

Nicastro, S (2015) “El espacio de la práctica: intermediación y terceridad” en Educación, Formación e Investigación. Vol.1, Nº1, ISSN 2422-5875 (en línea) Perrenoud, P (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Grao.

Souto, M (2006) “Repensando la formación: cuestionamientos y elaboraciones” en Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo Año 1 – Número I. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Souto, M (2011) “La Residencia: un espacio múltiple de formación” en Menghini, R y M Negrín (comps.) (2011) Prácticas y Residencias en la formación de docentes. Buenos Aires, Jorge Baudino ediciones.

Souto, M (2016) Los pliegues de la formación. Rosario, Homo Sapiens.

Tardif, M. (2004) Los saberes docentes y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea. (*) Zabalza; M. (2006) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid, Narcea. (*)

(*)Opcional

Unidad 2:

Componentes didácticos y organizativos que aportan al análisis, reflexión y puesta en juego de la práctica docente

En esta unidad los estudiantes podrán poner en juego la bibliografía de todos los espacios curriculares cursados durante el profesorado, especialmente de Didáctica General, Didáctica Especial y Observación y Práctica de la Enseñanza y Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina.

Anijovich, R y S. Mora (2009) Estrategias de Enseñanza. Buenos Aires, Aique

Brown, G y M Atkins. (1988) "3.Las capacidades de la exposición" en Effective Teaching in Higher Education. London, Routledge. Traducción: Teresa Rozas Mastache Davini, M.C. (2009) Métodos de Enseñanza. Buenos Aires, Santillana.

Devetac, R (2015) "La escuela: condiciones institucionales para una buena enseñanza" Ficha de cátedra de Aspectos Organizacionales y Administrativos de la Educación Argentina

Devetac, R y A. Mastache (2016) "Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas" en Insaurrealde, M (2016) Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente. Buenos Aires, Noveduc – Colección Universidad

Eggen, P y D. Kauchak (1999) Estrategias de Enseñanza. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México, Fondo de Cultura Económica.

Finkelstein, Cl. (2007) "La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica" FFyL-UBA, Secretaría de Publicaciones. Cuadernos de cátedra.

Litwin, E (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires, Paidós

Mastache, A (2009) Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales. Buenos Aires, Noveduc.

Murillo Tordecilla, F y otros (2011) "Decálogo para una enseñanza eficaz" en Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Volumen 9, Número 1. Nicastro, S (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Rosario, Homo Sapiens.

Souto, M y G Tenaglia (2012) Recorrido teórico acerca de lo metodológico en didáctica. Buenos Aires, UBA-FFyL, Ficha de cátedra 5/22/10

Zabalza Beraza, M (2012) "El estudio de las `buenas prácticas´ docentes en la enseñanza universitaria" en Revista de Docencia Universitaria. Volumen 10 (1).

Bibliografía complementaria (se utilizará, según los intereses de los estudiantes, para el enriquecimiento de las instancias reflexivas)

Bain, K (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia, PUV. Blanchard Laville, C (1996) Saber y relación pedagógica. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas.

Day, C. (2006) Pasión por enseñar. Madrid, Narcea.

Finkel, D (2008) Dar clase con la boca cerrada. Valencia, PUV.

- Jackson, P (2015) ¿Qué es la educación? Buenos Aires, Paidós.
- Mc. Court, F. (2008) El profesor. Bogotá, Norma.
- Meireu, Ph. (2006) Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona, Graó.
- Pennac, D. (2008) Mal de escuela. Barcelona, Mondadori.
- Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.
- Sarlo, B. (1998) “Cabezas rapadas y cintas argentinas”, en La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas. Buenos Aires, Ariel.
- Serres, M. (2013) Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer ...
Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Steiner, G. (2011) Lecciones de maestros. Buenos Aires, Siruela.

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas

(Res. Ministerio de Educación de la Nación Nº 2740/15)

Programa de Estudios

Asignatura: Didáctica General

Créditos: 60 (60 horas) Docentes: Mgter. María Ruiz Juri y Lic. Elisa Zabala

Fundamentación

La formación y perfeccionamiento de los profesores es un pilar fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. La Didáctica es una disciplina científica cuyo objeto de investigación se centra en los procesos que se desarrollan alrededor de la práctica docente, para *describir, explicar y transformar la enseñanza* (Contreras, 1994).

Esta disciplina constituye una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas, que se ocupa de estudiar la enseñanza y constituirse en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento. Como teoría de la enseñanza implica reconocer que la enseñanza, como proceso diferenciado del aprendizaje, se convierte en objeto propio de conocimiento de esta disciplina (Camilloni, 2007).

La Didáctica tiene un valor fundamental bajo el supuesto de que siempre se puede enseñar mejor y que es clave saber desarrollar adecuadamente las alternativas metodológicas para poder crear nuevas maneras de enseñar y evaluar, con el fin de que los estudiantes aprendan y construyan los conocimientos que son indispensables para su vida personal, como ciudadanos y como trabajadores. Así lo expresa Camilloni:

Para fundamentar seriamente las decisiones y prácticas pedagógicas es necesario integrar el aporte de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza. Y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica (2007: 22).

Esta asignatura tiene como finalidad principal proveer conocimientos acerca de la enseñanza en general y de las prácticas docentes en particular, fundados en teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y el curriculum. Se trata de un marco didáctico general que sirva para orientar el desarrollo de distintas situaciones de enseñanza. Los contenidos propuestos, son claves para el estudio posterior de la asignatura Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas, y se constituyen en un insumo fundamental para el desarrollo de las diferentes instancias de la Práctica Docente.

Los contenidos de esta asignatura se organizan en cinco unidades. La primera de ella aborda la Didáctica como teoría de la enseñanza y su vinculación con otros campos del saber. Se trabajan además diferentes concepciones sobre la enseñanza: comprendida como instrucción o como guía. A su vez, en esta unidad se introducen cuatro problemáticas específicas que estudia la Didáctica y que se desarrollan en las unidades subsiguientes. En la segunda unidad se comprende a la formación y al perfeccionamiento de los profesores como estrategias que inciden en la calidad de la enseñanza. La tercera unidad hace hincapié en el curriculum como una construcción social y un organizador de las prácticas docentes. La cuarta unidad aborda la planificación, acción y evaluación de la enseñanza. En esta unidad se incorporan algunos desarrollos teóricos referidos al proceso de aprendizaje. Finalmente, la quinta, desarrolla la

problemática de la evaluación de los aprendizajes. Aquí se plantean concepciones generales sobre la evaluación. Enfoques, momentos, criterios e instrumentos.

Objetivos

Objetivo General

Comprender algunos marcos teóricos y metodológicos acerca de la enseñanza, a los fines de fundamentar decisiones en la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas docentes.

Objetivos específicos

- Reconocer los principales hitos en el desarrollo de la Didáctica a los fines de identificar cambios y permanencias en las reflexiones actuales que persisten en este campo del conocimiento.
- Estudiar marcos teóricos que posibiliten analizar las problemáticas que plantean la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en la actualidad. □ Analizar algunos enfoques sobre la enseñanza para considerarlos al momento de planificar y llevar adelante las propias prácticas docentes.
- Comprender los conceptos fundamentales de la teoría curricular con el objeto de desarrollar habilidades en el análisis de diseños curriculares.
- Reconocer la incidencia de la calidad de la enseñanza en los procesos de aprendizaje, con el objeto de llevar a cabo prácticas docentes adecuadamente planificadas y contextualizadas.
- Conocer una amplia variedad de alternativas metodológicas a utilizar en diferentes situaciones áulicas a los fines de elaborar propuestas didácticas fundadas y construir recursos didácticos adecuados.
- Desarrollar conocimientos sobre la evaluación de los aprendizajes que posibiliten un diseño coherente de propuestas e instrumentos de evaluación.

Contenidos UNIDAD 1: LA DIDÁCTICA COMO TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

El campo de conocimientos de la Didáctica y su objeto de estudio. La Didáctica: Ciencia, Norma y Utopía. Principales hitos en el desarrollo de la Didáctica: Escuela Tradicional; Escuela Nueva y Escuela Crítica. La Didáctica y su vinculación con otras Ciencias Sociales: Psicología; Sociología, Antropología. Fuentes del conocimiento didáctico. Problemáticas específicas del campo de la Didáctica: La Enseñanza y la Formación Docente; Diseño y Desarrollo Curricular; Métodos de Enseñanza y Alternativas Metodológicas, y Evaluación de los Aprendizajes.

UNIDAD 2: LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

Conceptualizaciones sobre la enseñanza. La enseñanza: de una actividad natural espontánea a una práctica social regulada. La formación docente como estrategia que incide en la calidad de la enseñanza. Diferentes enfoques en la formación docente. El conocimiento disciplinar, pedagógico-didáctico y tecnológico de los profesores. Dimensiones profesional, social y ética del rol docente.

UNIDAD 3: DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Conceptualizaciones sobre el currículum. Currículum y plan de estudios. Las instituciones educativas, el currículum y el aula como ámbitos de reflexión y realización de las decisiones del profesor. Las asignaturas: fundamentos, contenidos y objetivos en la enseñanza. Criterios para la selección y organización del contenido disciplinar.

UNIDAD 4: MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

Métodos de enseñanza: clasificaciones. Métodos inductivos, métodos de instrucción y métodos de flexibilidad cognitiva. Métodos tradicionales e innovadores. Alternativas metodológicas. La construcción metodológica. Planificación de la enseñanza. Técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje. Criterios para la elaboración y selección de los recursos didácticos.

La clase expositiva, el método del caso y el trabajo grupal.

UNIDAD 5: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Concepciones generales sobre la evaluación. Enfoques, momentos, criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Evaluación Formativa. Funciones de la evaluación. Principios que orientan la estructura de un instrumento de evaluación: validez, confiabilidad. Criterios de evaluación y criterios de acreditación.

Metodologías de Enseñanza

La propuesta de esta asignatura se organiza en cinco módulos y cada uno de ellos implica una aproximación diferente al análisis de la enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica.

Partiendo de la premisa que la forma de enseñar es contenido en sí misma, se procurará que la asignatura presente diferentes técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje durante las clases y en el aula virtual. Por su parte, las clases se llevarán a cabo a partir de:

- Exposiciones dialogadas
- Trabajos grupales
- Aprendizaje Basado en Problemas

Para complementar la enseñanza presencial de la asignatura se trabajará con un aula virtual donde el estudiante podrá encontrar contenidos y trabajos prácticos. En las diferentes alternativas metodológicas que se propongan se otorgará centralidad a los procesos de comprensión de los estudiantes y a sus actividades de aprendizaje.

Metodologías de Evaluación

La evaluación se considerará como un proceso integral, continuo, progresivo donde se valorará la situación pedagógica total y se considerarán todas y cada una de las tareas a realizar.

Trabajos prácticos: se prevé la realización de un trabajo práctico por unidad didáctica; su entrega es de carácter opcional para el estudiante.

Asistencia, evaluaciones parciales y finales: de acuerdo con lo dispuesto por el Régimen de Enseñanza en la Facultad.

6. Bibliografía

Bibliografía de lectura obligatoria

- BECKER SOÁREZ, M. (1988). "Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad", en *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales, UNAM, MÉXICO, PP. 12-17.
- CAMILLIONI, A. y otros (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós. DAVINI, M.C. (2009). *Métodos de Enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M (2000). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016). *La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad. ISBN 978-987-707-050-7.

Bibliografía de lectura ampliatoria

- ANIOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.
- BARELL, J. (2007). *El aprendizaje Basado en Problemas. Un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial.
- CAMILLIONI, A. y otros. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLIONI, A. y otros (2008). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CARLINO, P. (2007). *Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. AS.: Fondo de Cultura Económica.
- COLL, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Bs. As.: Paidós.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid: Akal.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1984). *Didáctica y Currículum*. México, Nuevomar.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques*. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- GIMENO SACRISTÁN, J; (1986). *Teoría de la enseñanza y Desarrollo del currículo*. Bs.As., REI.
- GIMENO SACRISTÁN, J; (1979). *Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficacia*. Bs.As., Rei.
- GIMENO SACRISTÁN, J; (2003). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Bs.As.: Morata.
- LAFOURCADE, P. (1969). *Evaluación de los Aprendizajes*. Bs.As., Kapelusz. LITWIN, E. (2008): *El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARTÍNEZ PAZ, F. (1996). *La Enseñanza del Derecho. Modelos Jurídicos. Modelos didácticos*. Córdoba: U.N.C.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1989). *La enseñanza, su teoría su práctica*. Madrid: Morata. PÉREZ SERRANO, G. (2004). *Pedagogía Social. Educación Social. Construcción Científica y e Intervención Práctica*. Madrid: Narcea.
- PETERSEN, W. (1976). *La enseñanza por Objetivos de Aprendizaje. Fundamentos y Práctica*. Educación Abierta. Madrid: Santillana.

Sitios web de consulta

Ministerio de Educación y Deportes <https://www.argentina.gob.ar/educacion> Ministerio de Educación. Córdoba

<http://www.cba.gov.ar/reparticion/ministerio-deeducacion/>

Portal educativo del Estado argentino <http://www.educ.ar/> Consejo Federal de Educación -

Documentos http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html

Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Profesorado en Ciencias Jurídicas

Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas (Res. Ministerio de Educación de la Nación N° 2740/15)

Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Profesorado en Ciencias Jurídicas

Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas (Res. Ministerio de Educación de la Nación N° 2740/15)

Programa de Estudios Asignatura: Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas

Carácter de la asignatura: Obligatorio

Carga horaria: 60 hs.

Docente: María Ruiz Juri

Fundamentación Esta asignatura aborda la especificidad de la enseñanza de conocimientos jurídicos tomando como punto de partida el marco conceptual y metodológico desarrollado en Didáctica General. Para ello, aborda marcos teóricos, prescripciones y documentos curriculares, e investigaciones que se han desarrollado sobre la enseñanza de las ciencias jurídicas en los niveles medio y superior.

A partir de estos elementos se pretende brindar herramientas a los futuros profesores para la programación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. Durante el cursado será especialmente interesante revisar las preguntas clásicas de la Didáctica: qué enseñar, para qué enseñar, cómo enseñar, con qué recursos enseñar, a la luz del conocimiento jurídico y los propósitos explícitos e implícitos de su enseñanza.

Esta asignatura se propone además la reflexión, análisis y elaboración de propuestas didácticas; la construcción de recursos didácticos y la evaluación, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes. El punto de partida para trabajar sobre 2 estos ejes se sitúa en la estructura interna de la disciplina jurídica, para avanzar a partir de allí en aspectos pedagógico didácticos. La reflexión y análisis de los marcos teóricos acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas, integra las Ciencias de la Educación a los temas propiamente jurídicos. En esta integración se privilegian los enfoques teóricos que, apoyados en la investigación interdisciplinaria y permanente del fenómeno educativo, contribuirán a una más profunda interpretación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje, y a la toma de decisiones fundamentadas. El planteo de la asignatura comienza con un análisis de diferentes concepciones en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Luego, se estudian las fuentes de la enseñanza del fenómeno jurídico y se abordan específicamente distintos métodos de enseñanza. Seguido a ello se estudian las características y funciones de diferentes recursos didácticos que enriquecen la enseñanza de lo jurídico. Para finalizar se aborda la problemática de la evaluación de los aprendizajes.

Objetivos

Objetivos Generales

- Comprender e interpretar marcos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, a los fines de fundamentar jurídica y didácticamente las decisiones sobre la planificación de la enseñanza. **Objetivos específicos**
- Diferenciar las concepciones estáticas de las concepciones dinámicas de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas con el objeto de construir alternativas metodológicas que promuevan la comprensión de la complejidad del fenómeno jurídico.
- Reconocer las fuentes de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas a los fines de integrarlas adecuadamente en el abordaje de contenidos jurídicos en los niveles medio y superior. 3 • Desarrollar habilidades para identificar juridicidad en ámbitos que no sean eminentemente jurídicos, con el objeto de enriquecer la enseñanza de las Ciencias Jurídicas.
- Conocer y caracterizar diferentes Recursos Didácticos que pueden integrarse en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, con el objeto de enriquecer y favorecer mejoras en los procesos de aprendizaje.
- Profundizar el abordaje de los métodos de enseñanza y las Alternativas Metodológicas, componentes claves de la planificación didáctica.
- Identificar elementos claves para llevar adelante la evaluación de la enseñanza, con el objeto de mejorar la propia tarea docente y reconocer su importancia.
- Profundizar el estudio sobre la evaluación de los aprendizajes para desarrollar habilidades en su implementación.

Contenidos

Unidad 1: Concepciones sobre la enseñanza de las Ciencias Jurídicas Concepciones tradicionales y dinámicas en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Las Ciencias Jurídicas y su relación con las Ciencias Sociales. Modelos jurídicos y modelos didácticos. Un marco para el análisis de las prácticas docentes en Ciencias Jurídicas.

Bibliografía de consulta obligatoria Contenidos desarrollados en el aula virtual.

LITWIN, E. (2008): El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós. (Capítulos 1 y 2)

MARTÍNEZ PAZ, F. (1995) La enseñanza del Derecho. Modelos jurídico-didácticos. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba. Instituto de Educación.

WITKER, J. (2015): Las Ciencias Sociales y el Derecho. Boletín mexicano de derecho comparado. Versión On-line ISSN 2448-4873. Versión impresa ISSN 0041- 8633. Vol.48 N°142 México ene./abr. 2015. UNAM. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/427/42737102010.pdf> 4 WITKER J. Técnicas de la enseñanza del derecho. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1070> (Cap.3)

Documentos curriculares: Consejo Federal de Educación. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Ciencias Sociales. Aprobado por Res. CFE N° 142/11 MARCOS DE REFERENCIA.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientaciones para Ciencias Sociales y Humanidades. 2012-2015.

Unidad 2: Las fuentes de los contenidos y los recursos didácticos Fuentes de enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Construcción de juricidad en ámbitos no jurídicos. Ayudas para aprender. Clasificaciones de los recursos didácticos: según su origen: ámbito judicial, parlamentario y administrativo; ámbito profesional; ámbito social y cultural, pautas de conducta, el cine, recursos pictóricos. Medios didácticos. Materiales Educativos. Recursos Educativos. Criterios de análisis de recursos didácticos. La incidencia del uso de las tecnologías en la enseñanza.

Bibliografía de consulta obligatoria Contenidos desarrollados en el aula virtual.

LITWIN, E. (2008): El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós. (Capítulo 3) RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016). Los recursos didácticos. En: RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016) La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad. ISBN 978-987-707-050-7.

Unidad 3: Métodos de enseñanza La Clase magistral. El Trabajo Grupal. El Método comparativo. El Método del caso. Trabajo por Proyectos. Reflexiones en torno a cómo enseñar. Pautas para el análisis de las prácticas docentes en Ciencias Jurídicas. Las actividades de aprendizaje.

Bibliografía de consulta obligatoria Contenidos desarrollados en el aula virtual.

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2000). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique. (Cap. 6)

LITWIN, E. (2008): El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós. (Cap. 4, 5 y 6) PERKINS, D. La teoría uno y más allá de la teoría uno. En: Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa Editorial. Disponible en: [file:///C:/Users/maria2015/Downloads/1617856572.PERKINS.teoria1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria2015/Downloads/1617856572.PERKINS.teoria1%20(1).pdf)

RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016). Técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje. En: RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016) La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad. ISBN 978- 987-707-050-7.

RIOS, G. (2016). El método del caso en la enseñanza del Derecho. En: RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016) La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad. ISBN 978-987-707-050-7.

Unidad 4: Evaluación de los aprendizajes de contenidos jurídicos Instrumentos y criterios de evaluación de los aprendizajes. Funciones de la evaluación. Relación entre evaluación y acreditación. Importancia de la evaluación en los aprendizajes y la enseñanza.

Bibliografía de consulta obligatoria Contenidos desarrollados en el aula virtual.

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2000). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique. (Cap. 8)

LITWIN, E. (2008): El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós. (Cap. 8 y 9)
RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016). Evaluación de los aprendizajes. En: RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016) La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad. ISBN 978-987-707-050-7. 6 4.

Metodologías de enseñanza

La propuesta de esta asignatura se organiza en cuatro unidades y cada una de ellas implica una aproximación diferente al análisis de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. Partiendo de la premisa que la forma de enseñar es contenido en sí misma, se procurará que la asignatura presente diferentes técnicas de enseñanza y actividades de aprendizaje durante las clases y en el aula virtual. Por su parte, las clases se llevarán a cabo a partir de: • Exposiciones dialogadas. • Microclases. • Trabajos grupales. • Aprendizaje Basado en Problemas.

Además, para complementar la enseñanza presencial de la asignatura se trabajará con un aula virtual donde el estudiante podrá encontrar contenidos y trabajos prácticos.

A su vez, en continuidad con lo trabajado en Didáctica General, los estudiantes editarán un aula virtual de ensayos donde podrán poner en juego competencias disciplinares, comunicacionales, didácticas y tecnológicas. En las diferentes alternativas metodológicas que se propongan se otorgará centralidad a los procesos de comprensión de los estudiantes y a sus actividades de aprendizaje.

Metodologías de Evaluación

La evaluación se considerará como un proceso integral, continuo, progresivo donde se valorará la situación pedagógica total y se considerarán todas y cada una de las tareas a realizar.

Trabajos prácticos: se prevé la realización de un trabajo práctico por unidad didáctica.

Para el estudiante que cursa bajo el régimen de alumno regular o libre su entrega es de carácter opcional.

Para el estudiante que cursa bajo el régimen de alumno promocional su entrega es de carácter obligatorio. Asistencia, evaluaciones parciales y finales: de acuerdo con lo dispuesto por el Régimen de Enseñanza en la Facultad.

Bibliografía

Bibliografía de consulta obligatoria

GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2000). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires, Aique. (Cap. 6)

LITWIN, E. (2008): El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.

MARTÍNEZ PAZ, F. (1995) La enseñanza del Derecho. Modelos jurídico-didácticos. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba. Instituto de Educación.

PERKINS, D. La teoría uno y más allá de la teoría uno. En: Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa Editorial. Disponible en:
[file:///C:/Users/maria2015/Downloads/1617856572.PERKINS.teoria1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria2015/Downloads/1617856572.PERKINS.teoria1%20(1).pdf)

RIOS, G. y RUIZ JURI, M. (2016). La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad. ISBN 978-987-707-050-7.

WITKER, J. Técnicas de la enseñanza del derecho.
<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=1070>

WITKER, J. (2015): Las Ciencias Sociales y el Derecho. Boletín mexicano de derecho comparado. Versión On-line ISSN 2448-4873. Versión impresa ISSN 0041- 8633. Vol.48 N°142 México ene./abr. 2015. UNAM. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/427/42737102010.pdf>

Bibliografía de consulta complementaria

ANIJOVICH, R. La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n2/v21n2a04.pdf>

ANIJOVICH, R. y GONZÁLEZ, C. (2012). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.

BARELL, J. (2007). El aprendizaje Basado en Problemas. Un enfoque investigativo. Buenos Aires: Manantial.

CAMILLIONI, A. y otros (2008). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

CARLINO, P. (2007). Leer, escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Bs. AS.: Fondo de Cultura Económica. COLL, C. (1991). Psicología y Currículum. Bs. As.: Paidós.

- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Madrid: Akal.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1984). Didáctica y Curriculum. México, Nuevomar.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2001). Programación de la enseñanza en la Universidad. Problemas y enfoques. Buenos Aires: Editorial UNGS.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). Teoría de la enseñanza y Desarrollo del currículo. Bs.As.,
- REI. KATZ, H. E. y O'NEILL, K. Estrategias y Técnicas de enseñanza de la Facultad de Derecho. Una documento para nuevos (y no tan nuevos) profesores. New York. Aspen Publishers. Disponible en: https://www.wklegaledu.com/File%20Library/FacultyResources/KatzandONeill_LawSchoolTeaching.pdf
- LAFOURCADE, P. (1969). Evaluación de los Aprendizajes. Bs.As., Kapelusz.
- MARCELO GARCÍA, C. (1987). El Pensamiento del Profesor. Barcelona: CEAC.
- MARTÍNEZ PAZ, F. (1996). La Enseñanza del Derecho. Modelos Jurídicos. Modelos didácticos. Córdoba: U.N.C.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza, su teoría su práctica. Madrid: Morata.
- PERKINS, D. Escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Gedisa Editorial.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2009) La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo. Barcelona. Grao.
- VALENZUELA RÍOS, J. A. (2009) La enseñanza aprendizaje del Derecho en México. Bases para su transformación.
- Documentos curriculares:
- Consejo Federal de Educación. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Ciencias Sociales. Aprobado por Res. CFE N° 142/11 MARCOS DE REFERENCIA.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Orientaciones para Ciencias Sociales y Humanidades. 2012-2015.

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Derecho
Profesorado en Ciencias Jurídicas (Resolución Ministerio de Educación de la
Nación Nº 2740/15)
Programa de Estudios

Asignatura: Práctica Docente I

Créditos: 90 (90 horas)

Docentes: Mgter. Esteban Cocorda y Lic. Eliana Barberis

“...Practicante...sobrenombre inventado que lo convierte en un caballero que tiene que aprender en plena guerra a montar bien. Descubridor que no tiene que fatigarse por lo que le asombra. Porque viene precisamente a eso: a descubrir, a descubrirse. Hecho de vigilia que se soporta en soledad puesto que ya no es el espejo lo que cuenta, sino la re-fundación de los sentidos. Soportar en soledad la doble crisis: la del conocimiento del objeto y la del conocimiento del conocimiento, vuelve inocua a la palabra practicante. Sencillamente se empieza a ser maestro, si se acepta la estatura intelectual y se reconocen las limitaciones impuestas por el amor propio...”

María Saleme de Burnichón, Córdoba 1995.-

1. Fundamentación

Entendemos a la Práctica Docente como práctica social, intencional y situada (Carr y Kemmis: 1988), que está atravesada por múltiples dimensiones (personal, institucional, relacional, social, didáctica, ideológica) (Barbier, 1999; Doyle, 1986; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996). Se trata de una práctica multireferencial ya que convoca a una pluralidad de puntos de vista y de perspectivas aplicadas sobre un mismo objeto de enseñanza (Ardoino, 2005; Barbier, 1999).

En ese sentido, la Práctica Docente se relaciona con conocimientos y valores dominantes en un momento histórico y social y con situaciones que se han construido y se han naturalizado. Asimismo la práctica docente se lleva a cabo en distintos escenarios: salones de clase, instituciones, organizaciones educativas no escolares, sociedad, donde se expresan una diversidad de condicionantes de orden político, económico, cultural, pedagógico, didáctico (Diker y Terigi 1997).

Descubrir la complejidad de la práctica docente, analizar su multidimensionalidad, los contextos en los cuales se inscribe y la implicación de los sujetos desde sus trayectorias personales y sociales es objeto de ésta práctica. Recuperar la idea de *vigilancia* y *descubrimiento* que nos ofrece María Saleme es central para

iniciar este camino de formación que atravesará cuatro instancias y de las cuales, la Práctica Docente I, es la primera de ellas.

Práctica Docente se presenta en el Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias Jurídicas como una instancia integradora de los saberes básicos y específicos del futuro profesional. En este marco, la materia acompaña desde el primer cuatrimestre al alumno y se continúa en los años siguientes de formación.

Constituye un espacio formativo cuyo objeto central lo configura “la práctica” vinculada a competencias en la intervención en procesos educativos institucionales desde la perspectiva jurídica, con el reconocimiento de procesos educativos ligados a la formación de sujetos en contextos institucionales diversos.

Dicho espacio se propone de manera simultánea a otras asignaturas a las que el estudiante se acercará, y que serán de referencia y marco al trabajo de campo de la asignatura. Interesa particularmente recuperar los aportes conceptuales trabajados en Pedagogía, en tanto la reflexión sobre la educación y los procesos educativos ocupan en ese campo de reflexión un lugar central. Ello permitirá ampliar nuestra definición de educación y acercarnos a la idea de “espacios sociales que educan”, considerando prácticas pedagógicas adentro y afuera de la escuela. En el caso de Práctica Docente I, se centrará en el estudio de prácticas educativas no escolares y/o de educación no formal.

En este marco, el objetivo de la asignatura está en acompañar a los estudiantes en el conocimiento y los desafíos que caracterizan este campo de conocimiento y las dimensiones que atraviesan la práctica profesional del futuro Profesor en Ciencias Jurídicas. La asignatura apunta a la construcción individual y colectiva de tales conocimientos, a la práctica reflexiva sobre el propio recorrido escolar, la construcción metodológica para la intervención educativa e institucional y la escenificación inicial de imágenes e imaginación futura como educador y como Profesor de Ciencias Jurídicas en distintos contextos institucionales y educativos. Nos proponemos formar profesionales reflexivos y críticos, implicados en su realidad socio-cultural, capaces de mirar, sensibles a las problemáticas sociales vigentes y respetuosos de la diversidad.

Para alcanzar este propósito la asignatura se desarrollará en torno a tres unidades temáticas, prácticas educativas históricas y actuales, biografía escolar y trayectos de formación y finalmente las prácticas educativas en espacios no escolares de educación no formal. Para ello se desarrollarán exposiciones dialogadas en clase, preguntas de indagación, actividades didácticas y ejercicios iniciales en clase, trabajos prácticos y trabajo de campo de observación y entrevista en un espacio de educación no formal, apoyados por instancias de tutoría y orientación. En los casos en que hubiere dificultad el alumno contará, como consigna alternativa, con el análisis de un recurso multimedial que posibilite desarrollar observación, registro y análisis institucional, temas centrales del tercer trabajo práctico.

2. Objetivos

Objetivo General:

Desarrollar habilidades para el conocimiento, la reflexión y el trabajo metodológico sobre las prácticas docentes en contextos institucionales no escolares vinculando la teoría del campo docente con el

conocimiento de la propia biografía escolar y las prácticas educativas de manera que favorezcan el tránsito y desempeño inicial hacia distintos contextos educativos.

Objetivos Específicos:

- Reconstruir y contextualizar los orígenes socio-históricos de la práctica docente, las implicancias actuales de la formación inicial de profesores y las consideraciones teóricas de la formación del profesorado en prácticas docentes.
- Conocer el marco teórico que posibilite elaborar la propia biografía escolar y educativa así como el concepto de trayectoria y formación a los fines de elaborar la propia biografía y proyectar prácticas docentes fundadas.
- Incorporar y emplear categorías e instrumentos para el análisis etnográfico e institucional de espacios educativos no escolares mediante registros cualitativos de prácticas institucionales y docentes en contextos diversos.

3. Contenidos

UNIDAD I: PRÁCTICAS DOCENTES COMO PRÁCTICAS SITUADAS;

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA Y PERSPECTIVA ACTUAL

Contenidos:

Eje: Contextualización histórica

-Conformación histórica de la docencia en el nivel secundario. Cuatro posiciones docentes en la historia de la escuela secundaria en la Argentina. Circuitos de formación inicial de docentes: escuelas normales, institutos superiores/universidades.

Eje: Formación en prácticas: perspectiva actual

- La formación inicial de profesores de educación secundaria: demandas, mejoras y límites.
- Consideraciones teóricas acerca de la formación en las prácticas docentes y criterios pedagógicos para la formación en el campo de la práctica.
- Marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes.

UNIDAD II: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJES COMO NARRATIVAS Y

MEMORÍAS

Contenido:

Eje 1: Autobiografía escolar

-Los modelos de enseñanza - aprendizaje y los modelos docentes incorporados durante el recorrido escolar. El sentido de la experiencia escolar en la práctica docente. Deconstrucción analítica y reconstrucción de experiencias educativas personales, escolares y universitarias. Fases de la formación: la biografía escolar, la formación de grado, educación no formal, el desarrollo profesional.

Eje 2: Trayectorias y formación

-Trayectorias y formación en el contexto educativo. Manera de pensar las trayectorias. La organización educativa como contexto de acción de las trayectorias formativas. Rasgos de la formación en las trayectorias. La trayectoria como espacio de trabajo.

UNIDAD III: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS NO ESCOLARES: ABORDAJE

METODOLÓGICO Y ANÁLISIS INSTITUCIONAL *Contenidos:*

Eje: Espacios educativos no escolares

-Espacios educativos no escolares. Instituciones y organizaciones de la sociedad con propuestas educativas para jóvenes y adultos más allá de la escuela; Centros de formación profesional, Asociaciones gremiales, Centros municipales de capacitación laboral, Centro municipales de capacitación en tránsito y transporte, Escuelas de oficios, Policía de la provincia, Poder judicial, Universidades, Fundaciones, Cámaras empresarias, Organizaciones y espacios institucionales que trabajan con jóvenes y adultos.

Eje: Abordaje metodológico y análisis institucional

-Metodología de la investigación científica. Metodología de la investigación cualitativa. Aportes de la investigación etnográfica: Entrevista, observación, documentación pedagógica, registros (escritos, fotográfico, multimedial). Focos de observación. Análisis del trabajo de campo y producción de trabajo final.

-Categorías para el análisis institucional y organizacional (histórico, social, institucional, sectorial): institución, institucionalización, instituido, instituyente, historia institucional, la temporalidad, la atribución de significados, lo institucional y sus registros, lo simbólico, el análisis institucional.

4. Metodologías de enseñanza

La modalidad de enseñanza en la asignatura se realizará bajo el formato de clases presenciales teórico prácticas para el desarrollo de las tres unidades del programa. En las clases teórico – prácticas se trabajará de modo grupal apuntando a la construcción colectiva de conocimientos. La grupalidad contribuye a desarrollar de manera colectiva la capacidad para transferir conocimientos y habilidades de una situación a otra y desnaturalizar situaciones conocidas, para reflexionar acerca de ellas y, de este modo, producir miradas y lecturas enriquecidas por el grupo de aprendizaje.

Asimismo se trabajará sobre los contenidos, problemas y desafíos de la práctica con la intención de comprenderlos, buscando permanentemente aproximarnos a la articulación entre la teoría y la práctica. El objetivo central es la producción tanto individual como colectiva de conocimientos sobre la práctica a partir de la reflexión de los sujetos sobre el trabajo docente en instituciones en un contexto histórico social e institucional. En este sentido, los trabajos prácticos de la materia se proponen como dispositivos para la vinculación y la transferencia metodológica de la teoría de la acción docente a la práctica en situaciones concretas, en este caso, en contextos educativos no escolares; mediante el análisis de casos y situaciones educativas y docentes y la identificación de la propia biografía escolar.

En términos de trabajos prácticos el cursado se complementa con la identificación, elección e inserción en una institución de educación no formal a los fines de realizar una práctica de observación y entrevista. A partir de la segunda y principalmente la tercera unidad se trabaja con tutorías de orientación para brindarle al alumno un acompañamiento adecuado durante su trabajo en terreno. En aquellos casos donde, por distintos motivos, exista una dificultad para realizar este tercer trabajo práctico, el alumno contará con una consigna alternativa para la realización del mismo.

5. Metodologías de Evaluación

La evaluación se considerará como un proceso integral, continuo, progresivo donde se valorará la situación pedagógica total y se considerarán todas y cada una de las tareas a realizar.

Trabajos prácticos: se prevé la realización de un trabajo práctico por unidad didáctica, su entrega es de carácter opcional para el estudiante.

Asistencia, evaluaciones parciales y finales: de acuerdo con lo dispuesto por el Régimen de Enseñanza en la Facultad de Derecho.

6. Bibliografía

Bibliografía de lectura obligatoria

Unidad 1

Birgin, A. y Pineau, P. 2014. "Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente", en: *Revista Teoria e Prática da Educação* – "Dossier História da formação docente: olhares latino-americanos". Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM. Maringá. Recuperado el

25 de mayo de 2016,

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/viewFile/28997/pdf_74 Terigi, F. (2009). "La formación inicial de Profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". *Revista de Educación*, Nº 350, pp. 123-144. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Educación, Madrid. Recuperado el 25 de mayo de 2016, www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_06.pdf

Litwin, E. (2012). "Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes" en Litwin, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós, Cap. 2. pp. 23-42. Recuperado el 27 de mayo de 2016, <https://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacioneducativos/especializacion-docencia-universitaria/y60905/El%20oficio%20de%20ense%C3%B1ar.pdf>

Davini, M. C. (s/f). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación. Cap 1

"Consideraciones teóricas acerca de la formación en las prácticas" y Cap. 2

"Criterios pedagógicos para la formación en el campo de la práctica", pp. 4-28. Recuperado el 3 de junio de 2016, http://cedoc.infod.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina._Acerca_de_las_practicas_docent_es_y_su_formacion_1.pdf

Unidad 2

Anijovich, R. (2009). "Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida", en: Anijovich, R. *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 4, pp. 84-99. Recuperado el 26 de junio de 2016, <http://www.slideshare.net/irmabarbarajorgerodriguez/rebeca-anijovichautobiografa-escolar-reconocer-la-propia-historia-de-vida>

Nicastro, S. (2012). "Trayectorias y formación en el contexto educativo", en Nicastro, S. *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, Cap. 1, pp. 23-56. Recuperado el 13 de junio de 2016,

<http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancode Recursos/media/docs/apoyo/apoyo05.pdf>

Unidad 3

Kantor, D. (2008). "A propósito de la "otra" educación", en Kantor, D. *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Del Estante Editorial. pp. 135-

168. Recuperado el 14 de junio de 2016,

http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales/variaciones_kantor.pdf

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 1: "La relevancia de la etnografía", pp. 17-40 y Cap. 2: "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico", pp. 41-100. Recuperado el 26 de junio de 2016, https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2010/12/la_relevancia_de_la_etnografica_elsie_rockwell.pdf <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Rockwell-Cap-2.pdf>

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 4: La entrevista en profundidad. Recuperado el 26 de junio de 2016,

<http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/10/biblio/10TAYLOR-S-J-BOGDAN-RMetodologia-cualitativa.pdf>

De Ketele, J-M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Editorial Visor. Cap. 1. Ítem 3: "Observar", pp. Recuperado el 26 de junio de 2016,

https://dpegp.files.wordpress.com/2011/05/eedu_de_ketele1.pdf

Garay, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 29 de mayo de 2016,

<http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013->

[CursoDirectores/Eje6/Lucia%20Garay%20-](http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje6/Lucia%20Garay%20-%20Análisis%20institucional%20de%20la%20educacion%20y%20sus%20organizaciones.pdf)

[%20Análisis%20institucional%20de%20la%20educacion%20y%20sus%20organizaciones.pdf](http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-%20Análisis%20institucional%20de%20la%20educacion%20y%20sus%20organizaciones.pdf)

Bibliografía de lectura ampliatoria Unidad 1

Achilli Elena L. (1987). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". *Cuadernos de Formación Docente* Nº 1, Universidad Nacional de Rosario.

Alliaud, Andrea (2013) "Formación de profesores para la calidad de la enseñanza". *Revista de Política Educativa* Nº 4, pp. 51-74. Recuperado el 3 de junio de 2016,

<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/Folleteria/RevistaEducativa/Pol%C3%ADticaEducativa04-Final.pdf>

Anijovich R. y Cappelletti G. (comp) (2014). *La práctica como eje de la formación*.

Buenos Aires. Eudeba.

Ardoino, J. (2005): *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Barbier, J. (1999): *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires:

Novedades Educativas.

Carr, W., S. Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*.

Buenos Aires, Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*.

Buenos Aires, Paidós.

Doyle, W. (1986). "Classroom organization and management". En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela. *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*.

Ed. Kapeluz. Bs. As.

Pinkasz, D. 1992. "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina". En: Braslavsky, C., Birgin, A. (comps),

Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Sacristán, G. y A. Pérez Gómez (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* Editorial Morata. Madrid.

Vezub, L. (2009). "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 14, Nº 42, pp. 911-937. Recuperado el 3 de junio de 2016,

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a14.pdf>

Unidad 2

Alliaud, A. (2012). "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar", en Alliaud, A. y E. Antelo.

Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires, Aique Grupo Editor. Cap. 3, pp. 51-63.

Recuperado el 13 de junio de 2016,

http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/los_gajes_del_oficio_andrea_alliaud_estanislaio_antelo.pdf

Alliaud, A. y E. Antelo (2012). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Recuperado el 13 de junio de 2016,

http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/los_gajes_del_oficio_andrea_alliaud_estanislaio_antelo.pdf

Álvarez, Z., L. Porta y M. C. Sarasa (2010) "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables", en *Revista de Educación*, Año 1, Nº 1, pp. 159-179. Recuperado el 29 de mayo de

2016, http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/12/56

Davini, M. C. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers Editores.

Recuperado el 13 de junio de 2016, <https://books.google.com.ar/books?id=L2KpKrj8JBEC&printsec=frontcover&dq=davini,+de+aprendices+y+maestros,&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiyeLJnNjNAhUDiJAKHcfcBVIQ6AEIGjAA#v=onepage&q=davini%2C%20de%20aprendices%20y%20maestros%2C&f=false>

[vini,+de+aprendices+y+maestros,&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiyeLJnNjNAhUDi](https://books.google.com.ar/books?id=L2KpKrj8JBEC&printsec=frontcover&dq=davini,+de+aprendices+y+maestros,&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiyeLJnNjNAhUDiJAKHcfcBVIQ6AEIGjAA#v=onepage&q=davini%2C%20de%20aprendices%20y%20maestros%2C&f=false)

[JAKHcfcBVIQ6AEIGjAA#v=onepage&q=davini%2C%20de%20aprendices%20y%20maestros%2C&f=false](https://books.google.com.ar/books?id=L2KpKrj8JBEC&printsec=frontcover&dq=davini,+de+aprendices+y+maestros,&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiyeLJnNjNAhUDiJAKHcfcBVIQ6AEIGjAA#v=onepage&q=davini%2C%20de%20aprendices%20y%20maestros%2C&f=false)

Unidad 3

Ameigeiras, A. (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social", en Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Editorial Gedisa. Recuperado el 8 de junio de 2016, <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-lainvestigacin-cualitativa-1.pdf>

Eisner, E. (1998). "Crítica educativa", en Eisner, E. *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, pp. 105-127.

Fernández, L. (2013). "Componentes constitutivos de las instituciones educativas", en Fernández, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 35-52.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma. Cap. 2: El trabajo de campo: un marco reflexivo para la interpretación de las técnicas y Cap. 3: La observación participante. Recuperado el 12 de junio de 2016, <https://jalintonreyes.files.wordpress.com/2011/05/gubberrosana-la-etnografia.pdf>

Trilla, Jaume (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Editorial Ariel. Recuperado el 15 de junio de 2016, <https://books.google.com.ar/books?id=LvuH5qYFDsC&printsec=frontcover&dq=jaume+trilla+educacion+no+formal+pdf&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjtp7jm9jNAhVEx5AKHY7NBX0Q6AEIGjAA#v=onepage&q=jaume%20trilla%20educacion%20no%20formal%20pdf&f=false>

Valles, M. (2000). "La investigación documental: técnicas de lectura y documentación". En Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis. Pp. 109-139. Recuperado el 10 de junio de 2016, <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-TecnicasCualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>

Woods, P. (1998). "Análisis", en Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires. Paidós. Pp. 135-160. Recuperado el 10 de junio de 2016, http://dspace.utalca.cl:8888/bibliotecas/primo_digital_pendiente/la%20escuela%20po%20dentro.pdf

Woods, P. (1998). "La observación", en Woods, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires. Paidós, pp. 49-76. Recuperado el 10 de junio de 2016, http://dspace.utalca.cl:8888/bibliotecas/primo_digital_pendiente/la%20escuela%20po%20dentro.pdf

Yuni, J. y C. Urbano (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas, Córdoba. Cap.: La observación como técnica de investigación científica y Cap.: La investigación documental. Recuperado el 10 de junio de 2016, <http://abacoenred.com/wpcontent/uploads/2016/01/T%C3%A9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

**Universidad Nacional de Córdoba Facultad de
Derecho
Profesorado en Ciencias Jurídicas
(Resolución Ministerio de Educación de la Nación N° 2740/15) Programa de Estudios**

Asignatura: Práctica Docente II

Créditos: 90 horas

Distribución de la Carga horaria:

- 50 horas en la *Facultad de Derecho*
- 40 horas en *Contexto de observación y trabajo de campo*

Docentes: Mgter. Esteban Cocorda y Mgter. Claudia Giaccobe

1. Fundamentación

Entendemos a la Práctica Docente como práctica social, intencional y situada (Carr y Kemmis: 1988), que está atravesada por múltiples dimensiones (personal, institucional, relacional, social, didáctica, ideológica) (Barbier, 1999; Doyle, 1986; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1996). Se trata de una práctica multireferencial ya que convoca a una pluralidad de puntos de vista y de perspectivas aplicadas sobre un mismo objeto de enseñanza (Ardoino, 2005; Barbier, 1999).

En ese sentido, la Práctica Docente se relaciona con conocimientos y valores dominantes en un momento histórico y social y con situaciones que se han construido y se han naturalizado. Asimismo la práctica docente se lleva a cabo en distintos escenarios: salones de clase, instituciones, organizaciones educativas no escolares, sociedad, donde se expresan una diversidad de condicionantes de orden político, económico, cultural, pedagógico, didáctico (Diker y Terigi 1997).

Para alcanzar este propósito la asignatura Práctica Docente II se desarrollará en torno a *tres unidades temáticas*. La *primera unidad* abordará una introducción al conocimiento de las instituciones educativas. La *segunda unidad* sobre prácticas docentes y cotidianeidad mediante el análisis de relatos de profesores y sus experiencias situadas en instituciones del sistema educativo formal para comprender la especificidad de la relación pedagógica y del

trabajo docente. La *tercera y última unidad* profundizará las competencias para la observación y el análisis de las instituciones educativas mediante el empleo de la observación y entrevista trabajadas en Práctica Docente I, integrando en Práctica Docente II el análisis documental, el análisis institucional y la identificación de recurrencias y categorías de análisis que emergen del trabajo de campo, las observaciones, relatos e informes, a fin de fomentar la reflexión sobre las regulaciones y las interacciones que enmarcan el trabajo cotidiano de las instituciones educativas.

2. Objetivos

Objetivo General:

Desarrollar habilidades para el conocimiento, la reflexión y el trabajo metodológico sobre las prácticas docentes en contextos institucionales de nivel medio y superior no universitario y universitario vinculando la teoría del campo docente con el conocimiento de las instituciones educativas, las experiencias docentes en contexto, las metodologías de observación, entrevista y análisis documental para promover la formación de un hacer docente fundado del futuro Profesor en Ciencias Jurídicas en el sistema educativo.

Objetivos Específicos:

- Introducir al docente en formación inicial en el cuerpo teórico metodológico del análisis institucional de la educación y sus organizaciones, identificando conceptos, teorías, explicaciones, tensiones y contradicciones de fenómenos institucionales específicos del campo educativo o escolar.
- Conocer la fundamentación teórica y metodológica sobre el saber pedagógico expresado en relatos y narrativas de experiencias docentes significativas para profundizar el conocimiento sobre el trabajo docente y la enseñanza en contexto de instituciones del sistema educativo formal y proyectar prácticas docentes fundadas.
- Profundizar el diseño de instrumentos de investigación e indagación de la práctica docente en instituciones educativas desde un enfoque epistemológico cualitativo, etnográfico e institucional, promoviendo lecturas, relecturas e identificación de recurrencias, categorías de análisis propios y en integración con diferentes enfoques y marcos provistos en la bibliografía de referencia de la asignatura.

3. Contenidos

Unidad 1: APROXIMACIONES AL CONOCIMIENTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

- Definiciones: la institución y lo institucional. El objeto de análisis y su enfoque. Aproximaciones a la institución educativa. Componentes básicos de las instituciones educativas. Identidad institucional.
- Proyecto educativo institucional: diagnóstico, sujetos, condiciones estructurales de la escuela secundaria. Estudio de caso de análisis institucional.
- Mapeo local de instituciones educativas según diferentes ámbitos, ciclos y modalidades del sistema educativo.

Unidad 2: PRÁCTICAS DOCENTES Y COTIDIANEIDAD: NARRATIVAS, CONTEXTO INSTITUCIONAL Y CATEGORÍAS.

- El saber de la experiencia docente; experiencias pedagógicas y narración desde la investigación educativa; la propia biografía escolar, la formación docente, relatos, reconstrucción de la experiencia educativa, imágenes sobre la experiencia, trayectorias de desarrollo profesional sobre su oficio, socialización laboral como espacio de formación.
- La experiencia escolar cotidiana. Dimensiones de la experiencia escolar. *La definición escolar del trabajo docente. La presentación del conocimiento escolar. La definición escolar del aprendizaje.* La transmisión de concepciones del mundo. La transformación de la experiencia escolar.
- Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: patrón organizacional de la escuela secundaria argentina, dificultad de los cambios, pedagógicos, de formación docente, de administración educativa.

Unidad 3: PRÁCTICAS DOCENTES EN ESPACIOS EDUCATIVOS FORMALES: ABORDAJE METODOLÓGICO Y ANÁLISIS EDUCATIVO

- La investigación documental: caracterización, definición, clasificación, ventajas, inconvenientes.
- La observación en las ciencias sociales. La observación en el campo de lo institucional.
- El trabajo etnográfico: polémicas epistemológicas, el trabajo de campo, el proceso de análisis, el trabajo conceptual.
- Observación de instituciones educativas (grilla de observación), preguntas para entrevista, análisis documental, registro y análisis de resultados con identificación de recurrencias y categorías emergentes explicativas.

4. Bibliografía

Bibliografía de lectura obligatoria

Unidad 1

Fernández, L. (2013). "Componentes constitutivos de las instituciones educativas", en Fernández, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós, pp. 35-52.

<http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013CursoDirectores/Eje7/Lidia%20Fernandez%20-%20Instituciones%20Educativas%20-%20Cap%201%20y%202.PDF>

Garay, L. (1994). *Análisis institucional de la educación y sus organizaciones*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Souto, M. (2006). "Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional", en Butelman, I. (Compiladora). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires, Paidós., pp. 77-125.

http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/corvalan_alicia._pensando_las_instituciones_0.pdf

Unidad 2

Alliaud, A. Suárez, D., Feldman, D., Vezub, L. (2008). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Proyecto de investigación. Buenos Aires, Mimeo.

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf

Alliaud, A. Suárez, D., Feldman, D., Vezub, L. (2011). "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, pp. 438-448.

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/32.Alliaud_y_otros.pdf

Rockwell, E. (1997). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, E. (Coordinadora). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica. Cap. 1: pp. 13-57. <http://www.nppd.ufpr.br/nppd/wp-content/themes/nppd/arquivos/de-huellas-bardasy-veredas-una-historia-cotidiana-de-la-escuela.pdf>

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, porque son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(15), pp. 63-71.

http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/19.pdf

Unidad 3

yuni, J. y C. Urbano (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas, Córdoba. Cap.: “La investigación documental”, pp. 99-107. Recuperado el 10 de junio de 2016, <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9nicas-parainvestigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

Tessio Conca, A. y G. Ríos (2015). “Gestión escolar y proyectos educativos: un análisis en escuelas secundarias estatales de la ciudad de Córdoba”, *Cuadernos de Educación*, Año XIII, Nº 13, pp. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/11479/11921>

Acevedo, M. J. (2000). *La observación como recurso metodológico en el campo de lo institucional*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Mimeo. <http://catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mja%20la%20observacion.pdf>

Rockwell, W. “Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”, en: Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 2: pp. 41-99. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Rockwell-Cap-2.pdf>

Bibliografía de lectura ampliatoria

Unidad 1 Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado el 29 de mayo de 2016, <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje6/Lucia%20Garay%20-%20Análisis%20institucional%20de%20la%20educacion%20y%20sus%20organizaciones.pdf>

Fernández, L. (2013). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

Ríos, G. y D. González (2011). “Las prácticas de organización: un factor explicativo de las diferencias de rendimiento entre escuelas”, en Brígido, A. M. (Ed.) *Gestión directiva. Evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar*. Córdoba, Hispania, pp.

Unidad 2

Achilli Elena L. (1987). “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. *Cuadernos de Formación Docente* Nº 1, Universidad Nacional de Rosario.

Álvarez, Z. y Porta, L. (Comps.) (2004). *La formación del profesorado. Abordajes teóricos y miradas prácticas*. Mar del Plata: UNMDP.

Aceves, J. (1992). *Escribir la oralidad. Manual del recopilador*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2da edición.

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

McEwan, H. y Egan, K., (Comps.). (2005) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires. 1ra edición, 1ra reimpresión.

Porta, L. y Sarasa, M.C. (Comps.) (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: UNMDP.

Unidad 3

Ameigeiras, A. (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social", en Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Editorial Gedisa. Recuperado el 8 de junio de 2016, <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Estrategias-de-lainvestigacion-cualitativa-1.pdf>

De Ketele, J-M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid, Editorial Visor. Cap. 1. Ítem 3: "Observar", pp. Recuperado el 26 de junio de 2016, https://dpegp.files.wordpress.com/2011/05/eedu_de_ketele1.pdf

Eisner, E. (1998). "Crítica educativa", en Eisner, E. *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, pp. 105-127.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma. Cap. 2: El trabajo de campo: un marco reflexivo para la interpretación de las técnicas y Cap. 3: La observación participante. Recuperado el 12 de junio de 2016, <https://jalintonreyes.files.wordpress.com/2011/05/gubberosana-la-etnografia.pdf>

Yuni, J. y C. Urbano (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas, Córdoba. Cap.:

"La observación como técnica de investigación científica", pp. 39-62 y Cap.: "La técnica de entrevista", pp. 81-98. Recuperado el 10 de junio de 2016, <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%C3%A9nicas-parainvestigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>

Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós. Cap. 1: "Introducción: Ir hacia la gente". Recuperado el 26 de junio de 2016, <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/10/biblio/10TAYLOR-S-J-BOGDAN-RMetodologia-cualitativa.pdf>

Valles, M. (2000). "La investigación documental: técnicas de lectura y documentación". En Valles, M. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid, Síntesis. Pp. 109-139.

Recuperado el 10 de junio de 2016,
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-TecnicasCualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>

Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Buenos Aires. Paidós. Recuperado el 10 de junio de 2016.
http://dspace.utalca.cl:8888/bibliotecas/primo_digital_pendiente/la%20escuela%20po%20dentro.pdf

5. Metodologías de enseñanza

La modalidad de enseñanza en la asignatura se realizará bajo el formato de clases presenciales teórico prácticas para el desarrollo de las tres unidades del programa. En las clases teórico – prácticas se trabajará de modo individual y grupal apuntando a la construcción individual y colectiva de competencias para el trabajo docente y conocimientos sobre la práctica docente situada en instituciones educativas formales. La grupalidad contribuye a desarrollar de manera colectiva la capacidad para transferir conocimientos y habilidades de una situación a otra y desnaturalizar situaciones conocidas, para reflexionar acerca de ellas y, de este modo, producir miradas y lecturas enriquecidas por el grupo de aprendizaje.

Asimismo se trabajará sobre los contenidos, problemas y desafíos de la práctica docente en instituciones con la intención de comprenderlos, buscando permanentemente aproximarnos a la articulación entre la teoría y la práctica. El objetivo central es la comprensión del trabajo docente en el contexto histórico social de diversas instituciones del sistema educativo.

En este sentido, los ejercicios de aprendizaje en el aula y fuera del aula y los trabajos prácticos de la materia se proponen como dispositivos para la vinculación y la transferencia metodológica de la teoría de la acción docente a la práctica en situaciones concretas y de la práctica en situaciones concretas a la construcción de teoría sobre la acción docente, en este caso, en contextos educativos escolares; mediante mapeo de instituciones, investigación de opinión pública, narrativas de experiencias pedagógicas de docentes en ejercicio, paneles de actores clave, análisis de casos, mediante recursos presenciales y mediados por las tecnologías de la información y la comunicación.

En términos de trabajos prácticos el cursado se complementa con la identificación, elección e inserción en una institución de educación formal a los fines de realizar una práctica de observación, entrevista y análisis documental. A partir de la segunda y principalmente la tercera unidad se trabaja con tutorías de orientación para brindarle al alumno un acompañamiento adecuado durante su trabajo en terreno. En aquellos casos donde, por distintos motivos, exista una dificultad para realizar este tercer trabajo práctico, el alumno contará con una consigna alternativa para la realización del mismo.

6. Metodologías de Evaluación

La evaluación se considerará como un proceso integral, continuo, progresivo donde se valorará la situación pedagógica total y se considerarán todas y cada una de las tareas a realizar.

- ⇒ **Actividades de aprendizaje áulicas y extra áulicas:** se prevé la realización de distintas actividades de aprendizaje dentro del aula y fuera del aula, de índole académica y experiencial para favorecer competencias de análisis y discernimiento del trabajo docente en contexto, como etapa de propedéutica a la residencia docente en instituciones educativas.
- ⇒ **Trabajos prácticos:** se prevé la realización de un trabajo práctico por unidad didáctica. La entrega de cada uno de los trabajos prácticos es de carácter opcional para el alumno, pero el contenido de los mismos es evaluable en evaluaciones parciales y finales.
- ⇒ **Asistencia, evaluaciones parciales y finales:** de acuerdo con lo dispuesto por el Régimen de Enseñanza de la Facultad de Derecho.

Universidad Nacional de Córdoba

Facultad de Derecho

Profesorado en Ciencias Jurídicas

Programa de estudios

Asignatura: Práctica Docente III

Carga horaria: 120 hs

Docentes: Lic. Elisa Zabala

Lic. Eliana Barberis

Fundamentación

En el marco del Proyecto de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas, y retomando la metáfora del “espiral” allí presentada, este espacio curricular plantea la aproximación a un ámbito particular dentro de las instituciones educativas que es el del aula; sus dinámicas y el lugar del docente en ese contexto. En esta línea, sostiene como eje estructurador de la asignatura, la observación y el análisis didáctico de clases dictadas por docentes de alguna asignatura, afín a los alcances del título de Profesor en Ciencias Jurídicas, en el nivel secundario del sistema educativo. A tal fin, los contenidos han sido seleccionados con el propósito de constituirse en andamiajes que permitan al cursante realizar dichos análisis.

En esta línea se han incluido, por un lado, conceptos que ya han sido abordados en asignaturas previas del profesorado pero que se consideran necesarios para el desarrollo de esta materia. Así, se recuperan las herramientas metodológicas abordadas en Práctica II para analizar las diversas configuraciones didácticas desarrolladas dentro del aula y sus vínculos con los proyectos institucionales como así también sus vínculos con las biografías escolares de los docentes (contenido abordado en

Práctica I) a cargo de algún espacio curricular específico. Del mismo modo, se retoman contenidos abordados en las asignaturas Didáctica General, Psicología Educacional y Didáctica de la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas para ponerlos en relación con el análisis de lo acontecido en el aula. Por otro lado, se incorporan, nuevos elementos teórico-conceptuales vinculados específicamente al análisis didáctico de propuestas de enseñanza.

Estos contenidos han sido organizados en cuatro unidades siguiendo el criterio de lo más general a lo particular. Así, en la *unidad introductoria* se revisan conceptos ya abordados en otras asignaturas con un doble objetivo; en primer lugar, el de situar al cursante en la asignatura Práctica III teniendo en cuenta su vinculación con las asignaturas de Práctica docente anteriores y en segundo lugar con el objeto de aportar a la caracterización del sistema educativo en la actualidad (recuperando aportes del espacio curricular Pedagogía) en términos de ser el contexto más amplio en el cual desarrollan sus prácticas. En la *unidad I*, se sitúa a la educación secundaria en el contexto normativo y

curricular y se reflexiona acerca de los destinatarios de las políticas educativas tanto nacionales como provinciales. En la *unidad II* se acerca la mirada (dentro de la institución) al contexto específico del aula, entendido como espacio de construcción social, para analizar las diversas configuraciones didácticas que allí se producen; a tal fin se recuperan aquí elementos de las asignaturas Pedagogía y Didáctica General. Finalmente, en la *unidad III*, se trabaja sobre dos ejes principales, por un lado se trabaja sobre

la dinámica objeto de conocimiento – objeto de enseñanza, poniendo énfasis en la cuestión de los posicionamientos y perspectivas disciplinares en relación a los espacios curriculares observados. Por otro lado, se recuperan elementos de la Didáctica de las Ciencias Jurídicas y se añaden otros con el

objeto de orientar al cursante en el proceso de análisis didáctico de las clases observadas.

Para concluir cabe aclarar que, de modo transversal, se trabajará a lo largo de la asignatura con herramientas metodológicas que sirvan de soporte a los alumnos para el desarrollo y análisis de la práctica docente; fundamentalmente con el registro de observación, la entrevista, el análisis documental y el metanálisis.

Objetivo general

- Desarrollar habilidades para el análisis didáctico de propuestas de enseñanza contextualizadas, a los fines de indagar en categorías y dimensiones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar propuestas de enseñanza propias fundamentadas pedagógica, didáctica y disciplinariamente.

Objetivos específicos

- Analizar críticamente diversas propuestas de enseñanza tomando como referencia los marcos teóricos presentados.
- Dar cuenta de los modos en que una propuesta de enseñanza condensa elementos del contexto en que ella se inscribe.
- Reflexionar acerca de las implicancias que cada decisión tiene en la elaboración de una propuesta de enseñanza.
- Desarrollar habilidades para el trabajo con diferentes herramientas metodológicas (observación, la entrevista, el análisis documental y el metanálisis).

Contenidos

Unidad introductoria: Las prácticas docentes en la escuela secundaria

Prácticas docentes/prácticas de la enseñanza. La práctica docente como práctica social, histórica y cultural. Dimensiones de la práctica. Trayectorias, biografías y narración. Configuración actual del sistema educativo argentino. Niveles de concreción del currículum.

- Ficha de cátedra (2017) *“Desandando trayectos previos: recorrido por algunas de las nociones trabajadas anteriormente”*. Práctica Docente III. Fac. de Derecho y C. S. UNC.
- Ávila, Olga y Uanini, Mónica, *“Conocer las Instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico”*, Mimeo.

UNIDAD I: La escuela secundaria en Argentina: encuadre normativo y curricular

Presentación general educación secundaria. Estructura y organización. Prioridades Pedagógicas. Capacidades fundamentales. Diseños curriculares. Especificidad de los diversos espacios curriculares

alcanzados por el título de Prof. En Cs. Jurídicas.

- Barberis, E. y Zabala, E. Ficha de Cátedra Práctica Docente IV. *“Aproximaciones a la estructura y organización de la educación secundaria a nivel nacional y provincial (provincia de Córdoba)”*
- Documento *“Educación Secundaria. Encuadre General 2011-2020.”* Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.
- Documento *“Prioridades pedagógicas 2016-2019”*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad

Educativa.

- Documento “*Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*”. Fascículo 1: Conceptos clave. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares. Desarrollo Curricular.

Unidad II: El aula como espacio de concreción de las propuestas de enseñanza

De lo institucional a lo áulico. El aula como construcción social. El aula como espacio heterogéneo y de

puesta en escena de prácticas de enseñanza: ¿ocupar o habitar el aula?, interacciones, relaciones aula

y clase. Herramientas metodológicas: entrevista, registro de observación y análisis documental.

- Augustowsky, G. (2005) “*Las paredes del aula*”. Editorial Amorroutu, Bs. As.

- Dussel, I., Caruso, M. “*La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*”. Santillana. Buenos Aires.

- Jackson, P. (1992) “*La vida en las aulas.*” Morata. Madrid. Cap. I.

Unidad III: La clase como unidad de análisis

Acercamiento a las disciplinas: la importancia de las perspectivas y enfoques

La problemática de los contenidos: objeto de conocimiento - objeto de enseñanza. Construcción metodológica. Fundamentación.

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2011) *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. Buenos Aires.

El análisis didáctico de propuestas de enseñanza

La clase como objeto de análisis. Categorías: ritmos, tiempos, segmentos, estilo, incidente crítico. Configuraciones didácticas. Alternativas metodológicas en la enseñanza. Análisis didáctico de la clase.

El metanálisis como herramienta para la revisión de las prácticas docentes.

- Edelstein Gloria “*Formar y formarse en la enseñanza*”, Paidós, 2011, Bs. As., cap. 5.

- EDWARDS, Verónica (s/d) “El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación”. Mimeo.

- ROMO BELTRÁN, Rosa María (1993) *Interacción y estructura en el salón de clases*. Negociaciones y estrategias. Universidad de Guadalajara. México.

- GVIRTZ, S. y PALAMIDESI, M. (2000). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, 3ª edición, edit. Aique: Argentina.

Estrategias de enseñanza, seguimiento y evaluación

La asignatura es de carácter predominantemente práctico, lo cual implica que el estudiante deberá realizar actividades de aprendizaje áulicas (50hs) y extra áulicas (70hs) que serán de carácter obligatorio a los fines de regularizar la asignatura y que, por tanto, requerirán de una dedicación intensiva en términos de compromiso y tiempo destinado a tales fines. En virtud de ello, describiremos a continuación la propuesta en términos generales.

Actividades áulicas: incluyen la asistencia a los *encuentros teórico-prácticos* de los días miércoles (16 a 20 hs) como así también la asistencia a *espacios de tutoría* (previamente acordados).

Actividades extra áulicas: incluyen actividades domiciliarias y actividades en contexto de observación, ambas en modalidades tanto individual como grupal.

Actividades en contexto de observación: Con respecto a las actividades en contexto, el estudiante deberá realizar visitas a la institución educativa asignada, que le permitan cumplir con un mínimo de 380 minutos de observación de clases (12 módulos de 40 minutos). En cada visita deberá

realizar un registro individual (según orientaciones prescriptas por las docentes) y cada registro será archivado

para ser entregado en cualquier momento requerido por las docentes. *Modalidad: individual*

Instancias evaluativas:

a) Primer parcial: consiste en una evaluación escrita relativa al análisis de documentos trabajados en clases. *Modalidad: individual*

b) Segundo parcial: consiste en el análisis didáctico de la propuesta de enseñanza observada en la institución. *Modalidad: par pedagógico*

c) Examen final parte práctica: se tratará de una instancia oral a modo de coloquio integrador tomando como base la experiencia desarrollada en el contexto de observación. *Modalidad: individual y grupal.*

d) Examen final parte teórica: se trata de una instancia escrita acerca de los contenidos teóricos acordados en la asignatura. *Modalidad: individual*

Requisitos para la acreditación:

Condición	Asistencia	Calificaciones de parciales	Asistencia a tutorías	Trabajos entregados	Visitas a la institución
Promocional	80% de las clases presenciales	7 puntos (o más)	2 (dos)	80 %	Cumplir con el porcentaje total indicado previamente
Regular	50% de las clases presenciales	4 puntos (o más)	1 (una)	Aprobación 50%	Cumplir con el porcentaje total indicado previamente

Profesorado en Ciencias Jurídicas**Programa de estudios****Asignatura: Práctica Docente IV****Carga horaria: 120 hs****Docentes: Lic. Elisa Zabala****Lic. Eliana Barberis****Fundamentación**

La asignatura se enmarca en el Proyecto de Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Jurídicas y se plantea como instancia final del trayecto de prácticas docentes sosteniendo como actividad de aprendizaje central la planificación y dictado de clases en un espacio curricular determinado (afín a los alcances del título de Profesor en Ciencias Jurídicas) en el nivel medio del sistema educativo. A tal fin, los contenidos han sido seleccionados con el propósito de constituirse en andamiajes que permitan al cursante llevar cabo la propuesta.

En esta línea y sosteniendo la premisa de la Práctica Docente como espacio curricular transversal a todo el cursado cuyo propósito es el de integrar saberes de otras asignaturas se trabajará, por un lado, con conceptos que ya han sido abordados en la carrera, tanto en la asignaturas de Práctica I, II y III (biografías escolares, práctica docente como práctica situada, herramientas metodológicas para el análisis de la institución, el aula como construcción social, la clase como espacio de concreción de propuestas de enseñanza, entre otros) como en otras asignaturas del Profesorado, particularmente Didáctica General y Didáctica de la Enseñanza de las Cs. Jurídicas (alternativa metodológica, recursos didácticos, planificación, entre otros). Por otro lado, se incorporarán nuevos elementos teóricos y metodológicos vinculados fundamentalmente a la dimensión reflexiva de la práctica docente.

Estos contenidos han sido organizados en tres unidades estructuradas principalmente en torno a la dinámica de ingreso de los alumnos a las instituciones, poniendo énfasis en la idea de acompañamiento en este proceso. Así, y teniendo en cuenta que en Práctica II se trabajó sobre el acercamiento institucional y en Práctica III sobre el acercamiento al contexto áulico de nivel universitario, en la Práctica IV se procura acercar a los alumnos al contexto institucional, curricular y áulico del nivel secundario en el que se enmarcan las asignaturas para las que planificarán sus clases.

En función de ello, en la unidad I, se ha optado por trabajar directamente con fuentes documentales actualizadas y elaboradas por los Ministerios de Educación provincial y nacional, procurando analizarlos para tomar de ellos elementos que resultan centrales en la contextualización de propuestas de enseñanza.

En la unidad II, se abordan cuestiones específicamente ligadas a la planificación de propuestas de enseñanza retomando aportes bibliográficos trabajados anteriormente en la carrera de Profesorado y habilitando a su vez la posibilidad de que los alumnos incorporen otros aportes bibliográficos pertinentes que no estén citados en este Programa de Estudios.

Finalmente, en la unidad III se plantea el trabajo con herramientas de meta reflexión en torno a las planificaciones desarrolladas por los alumnos.

Cabe destacar que el desarrollo de este espacio curricular sostiene como dinámicas de trabajo centrales el formato taller y los espacios de tutorías, ambos con producciones grupales e individuales.

CONTENIDOS

UNIDAD I: Las disciplinas y su encuadre curricular.

- Presentación general educación secundaria. Estructura y organización.
- Prioridades Pedagógicas. Capacidades fundamentales.
- Diseños curriculares. Especificidad de los diversos espacios curriculares alcanzados por el título de Prof. En Cs. Jurídicas

Bibliografía Obligatoria

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2011) Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Aique.

Buenos Aires.

- Barberis, E. y Zabala, E. Ficha de Cátedra Práctica Docente IV. "Aproximaciones a la estructura y organización de la educación secundaria a nivel nacional y provincial (provincia de Córdoba)"

- Documento "Educación Secundaria. Encuadre General 2011-2020." Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción

de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

- Documento “Prioridades pedagógicas 2016-2019”. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.
- Documento “Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales”. Fascículo 1: Conceptos clave. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares. Desarrollo Curricular.

UNIDAD II: La elaboración de la propuesta de enseñanza.

- La problemática de los contenidos: objeto de conocimiento - objeto de enseñanza. Construcción metodológica. Fundamentación.
- Planificación docente (Secuencias didácticas - Evidencias de aprendizaje - Alternativas metodológicas: selección, organización y secuenciación de contenidos. Actividades de aprendizaje. Recursos. Estrategias de evaluación)
 - a) Análisis de planificación anual del espacio curricular
 - b) Elaboración de propuesta de enseñanza
- La problemática de los contenidos: objeto de conocimiento - objeto de enseñanza. Construcción metodológica. Fundamentación.
- Planificación docente (Secuencias didácticas - Evidencias de aprendizaje - Alternativas metodológicas: selección, organización y secuenciación de contenidos. Actividades de aprendizaje. Recursos. Estrategias de evaluación)
 - a) Análisis de planificación anual del espacio curricular
 - b) Elaboración de propuesta de enseñanza

Bibliografía obligatoria

- Documento “Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño.” Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- FELDMAN, D. (2010) Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

- GVIRTZ, S. y PALAMIDESI, M. (2000). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, 3ª edición, edit. Aique: Argentina.
- RÍOS G. y RUIZ JURI M. (2016) La Enseñanza En: Ríos G. y Ruiz Juri M. (2016) La enseñanza del Derecho: orientaciones para la práctica. Córdoba, Ciencia Derecho y Sociedad- Advocatus. ISBN 978-987- 707-050- 99

UNIDAD III: Reflexión en torno a la experiencia de práctica docente

- Análisis didáctico de la propia planificación
- Meta-análisis del trayecto de prácticas docentes del Profesorado

Bibliografía obligatoria

- EDELSTEIN, G. “Formar y formarse en la enseñanza”, Paidós, 2011, Bs. As., cap. 5.
- MAGGIO, M. (2015) Los aportes de una didáctica renovada para pensar la clase hoy. Dossier. Revista del IICE /37.

ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

La asignatura es de carácter predominantemente práctico, lo cual implica que el estudiante deberá realizar actividades de aprendizaje áulicas (50hs) y extra áulicas (70hs) que serán de carácter obligatorio a los fines de regularizar la asignatura y que, por tanto, requerirán de una dedicación intensiva en términos de compromiso y tiempo destinado a tales fines. En virtud de ello, se describe a continuación la propuesta en términos generales. Cada una de las instancias será tenida en cuenta para acreditar la asignatura.

Actividades de taller áulicas: incluyen la asistencia a los encuentros teórico-prácticos de los días miércoles (16 a 20 hs) y el registro escrito individual de las producciones allí realizadas (más allá de habersido realizadas en forma grupal cada estudiante deberá registrar dicha producción) que serán entregadas ese mismo día para su visado y corrección.

Modalidad: individual

Actividades extra áulicas: incluyen actividades domiciliarias y actividades en contexto de observación ambas en modalidades tanto individual como grupal. Con respecto a las

actividades en contexto, el estudiante deberá realizar visitas a la institución educativa asignada, que le permitan cumplir con un mínimo de 380 minutos de observación de clases (12 módulos de 40 minutos). En cada visita deberá realizar un registro individual (según orientaciones prescriptas por las docentes) y cada registro será archivado para ser entregado en cualquier momento requerido por las docentes. *Modalidad: individual*

Tutorías presenciales: se trata de un espacio en el que las docentes trabajarán de manera personalizada con cada par pedagógico con el objeto de realizar un seguimiento individual de cada alumno. Dichas instancias implicarán que el estudiante acuda con actividades (previamente indicadas por las docentes) ya resueltas y en formato impreso a los fines de poder trabajar con las mismas en la tutoría.

Modalidad: individual / grupal

Primer parcial: consiste en un trabajo escrito relativo al análisis de documentos trabajados en clases

Modalidad: individual

Segundo parcial: consiste en la elaboración de la planificación didáctica teniendo en cuenta las orientaciones prescriptas por las docentes. *Modalidad: individual y grupal*

Examen final parte práctica: se tratará de una instancia oral a modo de coloquio integrador tomando como base la experiencia desarrollada en el contexto de observación. *Modalidad: individual y grupal.*

Examen final parte teórica: se trata de una instancia escrita acerca de los contenidos teóricos acordados en la asignatura. *Modalidad: individual*

