

<p><u>PROPOUESTA PEDAGOGICA DE LA ASIGNATURA</u></p> <p><i>DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL TRABAJO SOCIAL</i></p>			
<p><u>EQUIPO DOCENTE:</u></p> <p>Prof. Titular: Adrián Melo</p> <p>JTP: Mónica Ros</p> <p>Auxiliares Diplomados: Elba Burone</p> <p>Auxiliares Alumnos: Martín Iraguen</p> <p>Adscriptos a la docencia:</p>			
<p>ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES</p>			
<p>Para cursar</p> <p>Cursada aprobada</p>	<p>Para cursar</p> <p>Final aprobado</p>	<p>Para rendir</p> <p>Final Aprobado</p>	<p>Para promocionar</p> <p>(Final aprobado a mayo)</p>

I. FUNDAMENTACION

La materia propone una visión general de la Didáctica y de la Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social con el fin de enseñar y aprender una serie de conocimientos básicos que permitan a las y los estudiantes aplicarlas profesionalmente en calidad de educadores en un contexto socio – histórico y político particular: la sociedad argentina actual y contemporánea. A la vez se propone un abordaje crítico de los problemas de la Didáctica en general y del campo específico en particular. En este sentido pensar una Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social supone desafíos en varias direcciones: por un lado la didáctica es una teoría de la enseñanza y el aprendizaje a la vez que una ciencia social y por lo tanto su abordaje implica una reflexión crítica constante sobre sí misma; por otro lado, en diferentes momentos históricos se ha enseñado de diferentes maneras y recurriendo a diferentes estrategias en relación al poder – saber de cada época histórica lo cual no implica que todas son válidas. Asimismo se hace necesario exponer el complicado problema entre la Didáctica general y las didácticas específicas. Las difíciles relaciones entre una y otras constituyen un tema de competencia científica y profesional de campo teórico y prácticos, de debate y de conflicto abierto entre expertos de diferentes materias. Sin embargo se parte de la certeza de que el desarrollo de un proyecto educativo precisa de una relación armónica, de una articulación con principios comunes y de actitudes de acercamientos y convicciones políticas que eviten la fragmentación en segmentos curriculares sin unidad y que respete las diversidades que corresponden a las diferencias epistemológicas de los diferentes saberes. A eso se suma como problema la escasa tradición del área que incumbe a la propuesta.

En este sentido, se hace necesario construir un mapa de perspectivas y estrategias que permitan abordar las prácticas de formación en ciencias sociales como prácticas de intervención político-pedagógicas, recuperando la especificidad que ellas adquieren en relación con las características del campo disciplinar y su contextualización en diferentes ámbitos y prácticas de actuación.

En el mundo presente y contemporáneo, los proyectos político-culturales que viabilizan las prácticas educativas presentan una compleja configuración en los que las luchas por los modos en que se rearticulan sujetos, saberes y espacio social, reclaman delimitar nuevas formas concretas de intervención. Estas transformaciones aluden a diversas dimensiones que, si bien es posible identificar, guardan una estrecha vinculación entre sí, configurando, nuevos “ordenamientos sociales”. Entre otras, cabe señalar: el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación que, ligadas a los procesos de globalización cultural, posibilitaron la multiplicación de agentes de formación; la pluralidad de espacios de producción de conocimientos; las brechas en las posibilidades de acceso y apropiación; el desdibujamiento de las demarcaciones clásicas entre las fronteras disciplinarias y entre los saberes populares y los científicos; entre otras. Frente a la homogeneidad, que anticipaba como utopía el modelo educativo moderno, los escenarios culturales marcan la irrupción y expresión de múltiples identidades culturales. Esto supone necesariamente asumir una perspectiva crítica de los procesos recientes de transformación sociocultural, admitiendo alrededor de los mismos la presencia compleja y contradictoria de diversas perspectivas de mundo y de sujeto.

La propuesta pedagógica de Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social interpela a las y los estudiantes a situarse frente a las complejidades y los retos que el escenario histórico impone a los procesos educativos desde una perspectiva interrogativa que los coloque como sujetos de conocimiento desafiados por la comprensión del mundo que los rodea, y que habiliten a futuro el desarrollo de prácticas fundadas y significativas como docentes en diversos ámbitos educativos.

Ello hace necesario analizar el papel de las ciencias sociales para contribuir a superar las problemáticas de desigualdad y reproducción social producto del conocimiento escolar y la necesidad de conocer para transformar, en tanto la reflexión permite modificar no solo la percepción de la situación, sino también la reacción en consecuencia. Las prácticas sociales y la educación se explican por el encuentro de la subjetividad de los actores y por la estructura del campo que ocupan; por lo tanto, desde las ciencias sociales, la reflexividad puede provocar, por un lado, la desnaturalización de los efectos conservadores que determinan las categorías mentales utilizadas para mirar y construir el mundo social y los dispositivos institucionales y pedagógicos de la escuela y, por otro lado, contribuir a romper con el desconocimiento que legitima las desigualdades.

De este modo, promover condiciones para la *reflexividad crítica*s supone superar el reduccionismo de circunscribir las prácticas docentes a las condiciones del aula, o a los modos que asumen las relaciones docente-alumno al margen de los contextos sociales e institucionales que las estructuran. (Edelstein 2011) Se trata de evitar representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer, tales como olvidar el cruce de cuestiones externas al trabajo en el aula o considerar que por efecto de una

transformación individual de los docentes opera un cambio reflejo de las condiciones de los vínculos pedagógicos.

Se entiende que es fundamental focalizar en las condicionantes histórico, sociales e institucionales de los vínculos pedagógicos y los procesos institucionales y subjetivos asociados a las condiciones de reproducción de las prácticas. Los modos de organizar los tiempos, las tareas, tienen historias y significados que exceden a los docentes. Es central en este sentido asumir que las prácticas docentes expresan sus condiciones y devenires históricos constitutivos, su actualización en la *biografía/trayectoria singular de los docentes* y en las posiciones que asumen al interior de las instituciones como ámbitos particulares de despliegue de su actividad profesional. (Bourdieu, 1993)

De allí que se asume la importancia que la experiencia biográfica de los sujetos, en tanto docentes o estudiantes, y la experiencia laboral docente tienen en la configuración de modos particulares de acción, más allá de las instancias de formación docente iniciales o sistemáticas.

Desde estos aportes se torna fundamental propiciar **estrategias de trabajo que promuevan el análisis reflexivo de las prácticas**, su actualización en los espacios de trabajo a través **del análisis de casos y la recuperación de narrativas biográficas**. Estas son algunas estrategias que posibilitan la reflexión crítica sobre las condiciones, determinantes y posibilidades del accionar docente, así como de las representaciones e imaginarios que sobre la docencia y la enseñanza han naturalizado los estudiantes en sus trayectorias escolares previas. Esto supone el desarrollo de procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas sobre las teorías pedagógicas promuevan al mismo tiempo la búsqueda de nuevos caminos y formas de acceso a las prácticas como objeto de estudio.

Se tornan también relevantes las estrategias de trabajo vinculadas a **diseñar, coordinar y analizar críticamente prácticas en territorio superando la perspectiva “aplicacionista”** que en general ha predominado en la resolución didáctica de los espacios de prácticas o residencia. Ello supone situar a la intervención como un momento privilegiado para compartir saberes y desarrollar una práctica reflexiva colectiva que habilite la **re-contextualización de los aportes teóricos de diversos campos y la construcción situacional de conocimientos específicos**. Se trata de recuperar la dimensión y especificidad formativa de dichos espacios. Implica asumir la urgencia de la práctica como desafío, pero de una práctica cualitativamente distinta, una práctica pedagógica desarrollada por un docente que intenta construirse como un intelectual reflexivo.

Una dimensión central que ha atravesado los debates respecto de la formación docente, y específicamente de las estrategias a habilitar en este proceso, remite a la relación entre las teorías pedagógicas, entre otras, y las prácticas docentes. En las últimas décadas se ha producido un giro epistemológico, y a la vez ideológico-político, que plantea en el análisis del conocimiento acerca de la enseñanza admitir el olvido al que se había relegado el conocimiento generado por los propios profesores en los escenarios de intervención práctica. Al decir de Fentesmacher (1998) lo que implica revisar la oposición entre teorías y prácticas, y superar la legitimidad excluyente de los saberes formales producidos por los investigadores. También, **recuperar el valor comprensivo y de transformación de los saberes emergentes, producidos por los profesores en los contextos de la acción**. Ellos suponen la construcción de esquemas y principios de conocimiento-acción práctico, situado, local, relacional, tácito y de oficio que permite la

revalorización de la práctica y de los prácticos en la construcción de conocimiento sobre la enseñanza. En tal sentido el aporte de la producción teórico-científica en los procesos de formación y en las prácticas docentes radicaría en posibilitar aportar nuevas construcciones conceptuales desde las cuales los docentes puedan interpretar y comprender las situaciones en las que se proponen intervenir.

En este marco adquieren relevancia dispositivos diversos vinculados a la **documentación narrativa de la experiencia en las prácticas docentes**, tanto en los espacios de formación inicial como en el ejercicio profesional. Dispositivos que habilitan la construcción de una saber profesional que no deviene linealmente de la práctica en tanto, en el seno de una práctica reflexiva, se nutre también de teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los procesos históricos, sociales, culturales y organizacionales en los que intervienen (Edelstein, 2011).

En síntesis, se trata de promover que las y los estudiantes intenten situarse frente a las complejidades y los retos que el escenario socio histórico actual parece imponer para los procesos de Comunicación/Educación/Cultura desde una perspectiva interrogativa que los coloque como sujetos de conocimiento desafiados por la comprensión del mundo que los rodea, y que habiliten a futuro para al desarrollo en este campo de prácticas fundadas y significativas como Profesores en Trabajo Social.

II. OBJETIVOS

La experiencia de trabajo asume el desafío de promover que los estudiantes:

- Conozcan y analicen saberes básicos de la Didáctica y de la Didáctica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, sus elementos, procesos y etapas para aplicarlos en el ejercicio profesional de la docencia.
- Problematicen la relación entre Didáctica y las didácticas específicas con el fin último de promover el desarrollo de proyectos educativos que articulen diferentes saberes.
- Incorporen y tengan en cuenta diferentes conceptos y análisis (la escuela como dispositivo de encierro y como constructora de sujetos, la parrhesía la relación saber – poder, campo, habitus y capital escolar, las nuevas juventudes, entre otros) en el desarrollo de los proyectos didácticos.
- Problematicen colectivamente los desafíos que el escenario histórico actual representa para los procesos educativos y a las prácticas docentes en las experiencias de formación.
- Identifiquen las implicaciones de la asunción de la práctica docente como práctica situada, reflexiva y crítica en el marco de proyectos político-culturales diversos.
- Analicen críticamente los enfoques y prácticas de formación en Ciencias Sociales y las problemáticas pedagógico-didácticas que se presentan en las mismas en diversos ámbitos.

- Reconozcan las prácticas de formación de sujetos como contextos complejos, promoviendo la superación de una visión técnica y la asunción de un posicionamiento crítico respecto de la intervención.
- Reconozcan y problematicen la formación en Ciencias Sociales y el Trabajo Social en diversos ámbitos educativos, promoviendo la construcción de propuestas de acción contextualizadas.

III. EJES CONCEPTUALES

Unidad I: La enseñanza y el aprendizaje: prácticas y teorías

La didáctica y el porqué de la didáctica. Didácticas generales y didácticas específicas. La construcción socio - histórica de las prácticas de enseñanza y de la identidad de la tarea docente. La escuela, la construcción del sujeto y del saber en la perspectiva foucauldiana.

El campo y el campo educativo. Campo pedagógico-didáctico y prácticas de enseñanza. El saber sobre la enseñanza: esbozos de su construcción histórica. Las relaciones saber – poder en la enseñanza. La circulación del saber y las culturas populares.

La práctica docente como objeto de transformación: subjetividad y ruptura de las prácticas en la experiencia docente. Esquemas teóricos y prácticos de actuación en la práctica docente.

Los estudiantes y la cultura. Habitus y sentido práctico. La dominación masculina y el rol de la mujer en la enseñanza. Las políticas de cuidado.

Bibliografía

CAMILLONI, Alicia R. W, COLS, Estela, BASABE, Laura, FEENEY, Silvina, *El saber didáctico*, Paidós, Buenos Aires, 2010.

BOURDIEU, Pierre- PASSERON, Jean - Claude, *Los herederos*. Los estudiantes y la cultura, Siglo XXI, 2009.

BOURDIEU, Pierre, Algunas propiedades de los campos en [http://www.grupo-logos.com/wp-content/uploads/2017/01/Algunas propiedades de los campos-Bourdieu.pdf](http://www.grupo-logos.com/wp-content/uploads/2017/01/Algunas_propiedades_de_los_campos-Bourdieu.pdf).

FOUCAULT, Michel, 2009(, *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, México, Capítulo 1 y Capítulo 4.

DARNTON, Robert (2009) , Los campesinos cuentan cuentos: el significado de Mamá Oca en DARNTON, Robert, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, FCE, México.

PERRENOUD, Philippe (2004) “De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus”.
En: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Ed Graó, España.

TERIGI, Flavia (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía, en
Educar: saberes alterados Serie Seminarios del CEM, Entre Ríos, Argentina

TERIGI, Flavia (2004) “La enseñanza como problema político”. En Frigerio, G. y
Diker, G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un
concepto de la acción educativa. Bs. As.: Noveduc.

Unidad II: Desafíos contemporáneos en la formación de jóvenes

La categoría de juventud. Imaginarios sociales sobre los jóvenes. Discursos y discursos
negativizadores sobre la juventud. Nuevas subjetividades y formas de relación con el
conocimiento. Las nuevas dinámicas de socialización, sociabilidad y autoridad.

Los procesos de enseñanza como prácticas de transmisión cultural, su resignificación en
la lectura de los procesos educativos en el escenario contemporáneo en las escuelas
secundarias.

Tensiones y desafíos en las prácticas educativas contemporáneas: Las transformaciones
en los procesos de producción y transmisión cultural: deslocalización, descentramiento
y destemporalización. Las mediaciones tecnológicas de los procesos de producción y
transmisión cultural, audiovisualidad y oralidad.

- El proyecto cultural del neoliberalismo en el marco de la sociedad de la información y
del mercado. Las disputas entre el proyecto neoliberal en educación y la educación
como derecho humano, público y social.

Bibliografía

-CHAVES, Mariana (2005), “Juventud negada y negativizada: Representaciones y
formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, Última década,
Santiago de Chile.

- CARLI, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las
diferencias intergeneracionales- *Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa
(virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la
Comunicación UBA.*

- FALCONI, Octavio (2004) “Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando
el rumbo de la escuela media hoy? KAIRÓS, Revista de Temas Sociales. Universidad
Nacional de San Luis. Año 8 - N° 14. Octubre.

- Jódar, Francisco; Gómez, Lucía (2007) “Educación posdisciplinaria, formación de
nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para
un análisis del presente” En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12,
núm. 32., 2007, México

- Terigi, Flavia (2008) “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa Número 29 – Año 15 – Jun. 2008 – Vol 1 (págs. 63 a 71).

- Tobeña, Verónica (2011) “La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”, en Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Homosapiens, Buenos Aires.

EDELSTEIN G. (2012) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires Paidós.

SUÁREZ D. (2007) Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En Revista *e- Eccleston. Formación Docente*. Año 3. Número 7. Buenos Aires

Unidad III: La enseñanza de las Ciencias Sociales, aportes estratégicos del campo a la formación político-cultural de los sujetos

El conocimiento social como saber en las prácticas de enseñanza. Problematización del campo de producción de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social. Identificación de líneas de investigación y objetos de estudio. Perspectivas de la formación en Ciencias Sociales en las instituciones educativas.

Importancia del posicionamiento docente en el campo de conocimiento. Identificación de diferentes ámbitos de intervención educativa. Análisis crítico de la significación social y cultural de diferentes propuestas de formación en ciencias sociales en el marco de políticas culturales dominantes y emergentes. Aportes del campo del Trabajo Social a la formación. La apelación a fuentes alternativas: el cine, la literatura, el arte y la cultura popular. Los casos de la formación en ciudadanía; educación sexual integral y derechos humanos.

Bibliografía

- Siede, Isabelino A. (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales” en su (Comp.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Aique.

- Marco General Orientación en Ciencias Sociales. Escuela Secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

- Diseños curriculares de asignaturas de Educación Secundaria vinculadas con el campo, vigentes en la Provincia de Buenos Aires.

Siede, Isabelino (2007). “La recurrente celebración de lo efímero” en su La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós.

- Tobío, Omar (2008). “La Didáctica de la Geografía y de las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre” en Moglia, Patricia y Cuesta,

Carolina: Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional. San Martín, UNSAM Edita.

- Aisenberg, Beatriz (2005). “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docentes y el trabajo intelectual de los alumnos” en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 26 – Setiembre de 2005. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

- Aisenberg, Beatriz (2010). “Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje” en Siede, Isabelino A. (Comp.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Aique.

- Carnovale, Vera y Larramendy, Alina (2010). “Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje” en Siede, Isabelino (Comp.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Aique.

- Carretero, Mario y Borrelli, Marcelo (2010). “La historia reciente en la escuela. Propuestas para pensar históricamente” en Carretero, Mario y Castorina José A. La construcción del conocimiento histórico. Buenos Aires, Paidós.

- Diseños curriculares y Programas de cada nivel de la Provincia de Buenos Aires. Edición digital en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

- Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998). "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la 'trastienda' de una propuesta" en Aisenberg, Beatriz y Alderoquí, Silvia (1998).

- Lorenz, Federico G. (2004). ““Tomála vos, dámela a mí”. La noche de los lápices: el deber de memoria y las escuelas” en Jelin, Elizabeth y Lorenz, Federico (2004). Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI.

BRACCHI, Claudia – MELO, Adrián, *Cambios de hábito o vientos de cambio. Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en épocas de ampliación de derechos, en Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*, Miño & Dávila, Buenos Aires, 2016.

Unidad IV: El proceso de construcción de propuestas de enseñanza

Pensar una propuesta de formación: el proceso de diseño de la intervención. La relación entre los planes y las prácticas. La complejidad de las prácticas y la imposibilidad de su reducción técnica. El proceso de deliberación para la construcción de propuestas educativas.

Las dimensiones involucradas en el diseño de una propuesta de formación en ciencias sociales. Los procesos educativos como actos de conocimiento, la relación entre

problematización y conceptualización. Los criterios político pedagógicos de selección y distribución de conocimientos. La construcción metodológica como dispositivo para configurar la acción.

Principios y criterios metodológicos de los enfoques críticos: la recuperación de la experiencia cotidiana e histórica en los procesos de formación; el diálogo, la problematización, la exploración de la realidad social y su transformación, como fundamento y práctica educativa. El protagonismo de los sujetos, la reflexión colectiva y la democratización de los procesos educativos.

Una revisión de los sentidos, los contextos y los sujetos en distintas experiencias y proyectos de formación en ciencias sociales. Reconocimiento de diferentes enfoques teórico-metodológicos presentes en las mismas: finalidades, saberes y prácticas. Sugerencias y posibilidades para abordar metodológicamente diferentes ejes de formación.

Las prácticas de evaluación en la enseñanza, tensiones y alternativas.

Bibliografía

Finocchchio Silvia Enseñar Ciencias Sociales, Troquel Educación. Serie Flacso Acción, 1993.

Freire Paulo (2008) "Pedagogía de la Autonomía" Capítulos II y III. SXXI. Buenos Aires.

Siede Isabelino (Coordinador) (2010) Ciencias Sociales en la Escuela. Criterios y Propuestas para la enseñanza". Aique. Buenos Aires. Capítulo 1 y 9

ARAUJO, S. (2013) *Perspectivas Curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del currículum*. Cap. 2 y 3. Editorial UNICEN. Tandil Buenos Aires.

ANIJOVICH, Rebeca – CAPPELLETTI, Graciela, *La evaluación como oportunidad*, Paidós, Buenos Aires, 2017

IV. PROPUESTA METODOLÓGICA

Se propondrá a los alumnos de transitar a lo largo del curso por un proceso de estudio de las categorías teóricas implicadas en cada Eje y el análisis e interpretación de cómo éstas se configuran en situaciones de enseñanza concretas seleccionadas para ello. Algunos aspectos de la propuesta inicial pueden modificarse a partir del intercambio entre las expectativas e intereses de los alumnos y lo propuesta de la cátedra, lo que depende también de la historia del grupo, de su formación y de la madurez para asumir su implicación en el proceso de trabajo. Esta tarea se realizará en las primeras clases y se irá ajustando durante la marcha del curso.

Se anticipa, además del trabajo comprensivo sobre los aportes de las lecturas a la problematización de los Ejes delimitados, el desarrollo de las siguientes estrategias:

- a) *Ejercicios de reconstrucción analítica* procuran promover la focalización en la comprensión de situaciones de prácticas de enseñanza aportadas por distintos soportes (observaciones y registros de enseñanza de docentes; producciones filmicas; entrevistas a docentes y/o estudiantes, documentos curriculares, simulaciones, entre otros). Este tipo de dispositivos promueve estrategias de análisis que viabilizan la puesta en acción de los diversos aportes conceptuales trabajados, así como la promoción de una lectura crítica que favorezca la identificación de los modos en que en las acciones se concretan las diversas perspectivas pedagógico-didácticas en torno de la formación en comunicación.
- b) *Diseño de una propuesta de enseñanza* configura una instancia integradora y articuladora del proceso de trabajo a lo largo del desarrollo de la propuesta. Supone la resolución del diseño de una propuesta pedagógica en el contexto de un caso, que asuma algunas coordenadas que permitan un contexto situado. Ello promueve la puesta en acción de perspectivas de análisis trabajadas previamente en torno de reconocer y comprender la singularidad de los contextos de intervención; y la delimitación de principios metodológicos para la acción que se deriven de las perspectivas políticas, pedagógicas y didácticas que se reflexionan en el espacio de trabajo del aula.

V. EVALUACION

Se considera que la tarea de evaluación debe contribuir a aportar información que contribuya al conocimiento de lo que sucede en la puesta en acción del proyecto de la cátedra, en la singularidad que adquiere en cada ciclo lectivo, en las configuraciones grupales singulares que conforma cada una de las comisiones de trabajo y en el proceso de construcción que las distintas experiencias van posibilitando en los estudiantes. Ello remite entonces, a la necesaria consideración de algunos rasgos centrales que asume la tarea evaluativa desde esta perspectiva.

Desde estas perspectivas el criterio central es atender a la vinculación y coherencia entre las estrategias de evaluación y seguimiento de los procesos que promueve la propuesta y las instancias y dispositivos de acreditación de la asignatura, de modo que la valoración del desempeño de los estudiantes atienda a los procesos colectivos e individuales de reflexión e intervención. También, al compromiso implicado en la enseñanza en relación a la construcción de horizontes de formación que movilicen compromisos con los estudiantes en relación a aquello que se va a configurar como objetivos de trabajo comunes. Ello habilitará la construcción de criterios de valoración públicos y reconocidos como legítimos por docentes y estudiantes, en el contexto de las diversas experiencias y dispositivos de producción de conocimiento que se promuevan en el desarrollo de la propuesta.

En este marco, los dispositivos específicos que podrán desarrollarse en las instancias de acreditación no se distinguen, sino todo lo contrario, de aquellos que configuran la propuesta de enseñanza de la cátedra, tales como: ensayos analíticos, análisis de casos, trabajos de indagación en campo, diseño de una propuesta de intervención, narraciones sobre la práctica, entre otros. Se atenderán a la necesidad de valorar la condición procesual de los procesos de construcción de conocimiento, al mismo tiempo que una variedad de contextos y situaciones en las que comprender los logros y dificultades de trabajo de los estudiantes y los grupos.

Atendiendo a los criterios institucionales que se definen en la normativa vigente de la Facultad, las condiciones de acreditación de la asignatura suponen:

- Asistencia obligatoria, al 85% de las clases teóricas a cargo del Profesor Titular y a los Trabajos Prácticos a cargo del Jefe de Trabajos Prácticos y los Ayudantes Diplomados.
- Resolución de actividades grupales y/o individuales realizadas en clases y/o en forma domiciliaria.
- Aprobación con calificación 6 (seis) o superior a la evaluación de un trabajo final individual (con una instancia de recuperación)