

VISTO el Expediente N° 141202, y la Nota elevada por Secretaría Académica y Subsecretaría de Planificación Institucional de esta Facultad de Ciencias Humanas - UNRC, referente a la solicitud de aprobación del Proyecto **“Propuesta de Formación Pedagógica para los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas - FCH”**; y

CONSIDERANDO

Que el Proyecto de referencia es el resultado del trabajo articulado entre Secretaría Académica de la UNRC, Secretaría Académica, Subsecretaría de Planificación Institucional y el Departamento de Ciencias de la Educación (5-51) de esta Facultad de Ciencias Humanas.

Que tiene como Objetivo, según consta en Proyecto adjunto: Brindar una propuesta que articule la formación pedagógica de los Planes de Estudio de los Profesorados de la FCH, que surge como producto del trabajo sostenido de análisis en torno a la formación pedagógica desarrollado en varios encuentros entre comisiones curriculares en el marco de las Jornadas – Taller de reflexión “Orientaciones para la elaboración de nuevos Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Humanas” (Res. CD N° 323/22), donde se analizaron normativas ministeriales e institucionales y se socializaron producciones y avances en los nuevos diseños de planes de estudio propuestos.

Que la propuesta de referencia tiene como base el Documento de Profesorados Universitarios CIN (Resolución C.E N° 1166/16), los Lineamientos para orientar la innovación curricular UNRC (Resolución C. S. N° 297/17) y los “Lineamientos marco para la presentación de Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Humanas” (Resolución C.D. N° 350/21 y su Providencia Resolutiva CD N° 025/22); se sustenta en una concepción de formación docente articulada en tres dimensiones: 1) Filosófico y epistemológico, 2) Sociohistórico-político y cultural, 3) Psico-pedagógico y didáctico, que constituyen atravesamientos teóricos de los campos disciplinarios y de los módulos interdisciplinarios en los contextos de la práctica pedagógica; y según estas dimensiones se propone una estructura de espacios curriculares, con carga horaria específica, posible ubicación en la malla curricular de los planes y contenidos mínimos a desarrollar.

Que fue analizado por la Comisión de Enseñanza de este Consejo Directivo quien considera: Que el documento ha sido elaborado con aportes del trabajo en colaboración entre áreas de gestión académica, comisiones curriculares, coordinadores de carrera y secretarios de asuntos académicos de la FCH; Que el mencionado documento es el resultado del trabajo articulado entre Secretaría Académica de la UNRC, Secretaría Académica, Subsecretaría de Planificación Institucional y el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas; Que es propósito del mismo brindar una propuesta que articule la formación pedagógica de los Planes de Estudio de los Profesorados de la FCH, que surge como producto del trabajo sostenido de análisis en torno a la formación pedagógica desarrollado en varios encuentros entre comisiones curriculares en el marco de las Jornadas – Taller de reflexión “Orientaciones para la elaboración de nuevos Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Humanas” (Res. CD N° 323/22), donde se analizaron normativas ministeriales e institucionales y se socializaron producciones y avances en los nuevos diseños de planes de estudio propuestos; Que la propuesta tiene como base el Documento de Profesorados Universitarios CIN (Resolución C.E N° 1166/16), los Lineamientos para orientar la innovación curricular UNRC (Resolución C. S. N° 297/17), los “Lineamientos marco para la presentación de Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Humanas” (Resolución C.D. N° 350/21 y su Providencia Resolutiva C.D. N° 025/22); Que la misma se sustenta en una concepción de formación docente articulada en tres dimensiones: 1) Filosófico y epistemológico, 2) Sociohistórico-político



y cultural, 3) Psico-pedagógico y didáctico, que constituyen atravesamientos teóricos de los campos disciplinarios y de los módulos interdisciplinarios en los contextos de la práctica pedagógica; Que la organización curricular, que aquí se propone, para el área de formación pedagógica pretende articular acciones interdepartamentales y otorgar viabilidad a la prestación de servicios que realizan los Departamentos para distintos profesorado de la FCH, considerando que los equipos docentes a cargo de los espacios curriculares, en muchos casos, coinciden para más de una carrera.

Que mediante Despacho de fecha 30 de noviembre de 2022, la Comisión de Enseñanza de este Consejo Directivo sugiere: Aprobar el Documento “Propuesta de Formación Pedagógica para los Profesorados de la FCH”.

Que fue aprobado en Sesión Ordinaria de este Consejo Directivo de fecha 01 de diciembre de 2022.

Por ello y en uso de las atribuciones que le confiere el Artículo 32 del Estatuto de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

EL CONSEJO DIRECTIVO
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
RESUELVE:

ARTICULO 1º: Aprobar académicamente la “Propuesta de Formación Pedagógica para los Profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas - FCH”, elevada por Secretaría Académica y Subsecretaría de Planificación Institucional de esta Facultad de Ciencias Humanas - UNRC, el que como Anexo I forma parte de la presente Resolución.

ARTICULO 2º: Regístrese, comuníquese, publíquese. Tomen conocimiento las áreas de competencia, cumplido, archívese.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONSEJO DIRECTIVO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS EN SESION ORDINARIA EL DIA PRIMERO DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL VEINTIDOS.

RESOLUCIÓN CD N° 612/2022

SMP



ANEXO I
Resolución CD N° 612/2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento Ciencias de la Educación

Documento:

**FORMACIÓN PEDAGÓGICA para los PROFESORADOS DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS.**

Documento:

FORMACIÓN PEDAGÓGICA para los PROFESORADOS

Esquema de contenido:

Presentación de la Propuesta

1. Introducción al documento
2. Antecedentes de la propuesta
3. Problemáticas actuales de la formación docente (FD)
4. Perfil docente pretendido.
5. Dimensiones teóricas en la formación docente (FD).
6. Fundamentos de la propuesta pedagógica curricular
7. Criterios organizativos de la propuesta pedagógica curricular
8. Anexo del Documento: Estructura curricular de la formación pedagógica
9. Aportes para la implementación curricular de la propuesta.

Referencias

FORMACIÓN PEDAGÓGICA para los PROFESORADOS

Presentación

Esta propuesta sobre Formación Pedagógica para los Profesorados de la UNRC es producto de la participación de docentes, estudiantes y otros actores en diferentes instancias de trabajo colaborativo que partió de la consulta y discusión de temas centrales para la formación de profesores. Dos preguntas claves orientaron la indagación a 53 profesores: *¿Qué hace un buen profesor?* y *¿Qué necesita saber para hacerlo bien?* El análisis y categorización de las respuestas, entre otras consultas a documentos y producciones, nos permitió la definición del perfil docente y la delimitación de campos disciplinares para la formación pedagógica.

Se entiende a la *formación docente* como una *configuración curricular integrada por campos sustantivos disciplinares y pedagógicos, atravesados por una relación teórico-práctica*. Este Documento se presenta con el objetivo de brindar una propuesta común de formación pedagógica a estudiantes que se preparan para graduarse como profesores en diferentes áreas disciplinares y para distintos niveles del sistema educativo formal y no formal. La propuesta común, además de contribuir a igualdad de condiciones en la formación, también responde a un criterio de factibilidad en virtud de que resulta más viable su implementación en términos de las posibilidades de departamentos/áreas responsables de esta formación pedagógica para todas las carreras de profesorado, considerando que los/las docentes/equipos a cargo de los espacios curriculares son los mismos para todas las carreras.

Con esa intencionalidad, el Documento se organiza de la siguiente manera: luego de una breve introducción, se identifican algunos antecedentes, se mencionan algunas problemáticas en la formación docente en la actualidad, en virtud de lo cual se desprende un perfil para cuya constitución, se explicitan dimensiones del conocimiento y fundamentos de la formación docente pretendida que deriva en una propuesta sobre una estructura curricular de espacios curriculares pedagógicos propuesta para aportar a una formación docente con sólidos e integrados conocimientos y habilidades, con una ética, y con compromiso social, aportante a un modelo de sociedad más democrática, justa e igualitaria. Finaliza, con algunos aportes que pueden ayudar a la implementación y acompañamiento de la implementación curricular.

1. Introducción

En este documento se presenta una propuesta curricular para la modificación de la *formación pedagógica de los Profesorados* que ofrece esta Universidad desde la Facultad de Ciencias Humanas.

La propuesta que aquí se presenta toma en cuenta algunos interrogantes claves que fueron planteados en los debates, discusiones, intercambios sobre el tema con diferentes actores a veces con conclusiones sobre la base de algunos acuerdos, otras en el planteo de tensiones entre disensos y consensos, por lo que el propósito es sintetizar esos aportes en una opción.

En esta instancia, la intención es partir desde lo *existente*, considerándolo en su situación contextual e histórica, para proyectar cambios teóricamente posibles y prácticamente viables en dirección a una formación sólidamente fundada en interacción con la práctica educativa y con la realidad-sociopolítico cultural que a su vez genere rupturas necesarias con modelos y prácticas que muestran sus limitaciones en la formación de grado en esta Institución.

De ahí entonces que se consideren:

- a) *Lo existente*: los campos disciplinares que se ofrecen actualmente y sus alcances y limitaciones identificadas por las respectivas evaluaciones de los currículos vigentes; las producciones específicas que se realizan en los diferentes campos; los docentes especializados en las distintas ciencias de la educación en el ámbito de la FD y de los departamentos de las facultades que ofrecen profesorados.
- b) *Lo posible*: recuperando algunos campos disciplinares vigentes en la formación pedagógica, inclusión de nuevos campos disciplinares en la formación; la generación de campos interdisciplinarios, una estrecha relación teórico-práctica; una interacción entre los conocimientos disciplinares específicos del ámbito de cada carrera con los específicos del área de formación pedagógica y la integración de contenidos y prácticas transversales.

De la combinación entre lo existente y lo posible, resulta una *estructura curricular mixta*, con *disciplinas sustantivas y pedagógicas* vinculados dinámicamente desde la teoría y atravesadas por una práctica docente que, a través de los *módulos que contiene*, conecta los diferentes contextos de la formación: la *sociedad*, la *institución* y el *aula*.

Se trata de ofrecer algunos criterios, lineamientos y una estructura curricular que puedan servir para configurar a través de su implementación un *perfil docente* caracterizado básicamente por una *sólida formación académica, sustantiva disciplinar y pedagógica* y actitudes de sensibilidad y compromiso frente a la realidad social. Tal como establece el marco estatutario de la UNRC; se trata de

formar estudiantes y graduados con una formación integral que imbrique una *dimensión técnico-profesional, socio-ciudadana y ético-humanista* en el marco de una sociedad nacional con perspectivas latinoamericanas.

2. Antecedentes

Con la intención precedente, se pretende integrar aportes de valiosos antecedentes: publicaciones, documentos, propuestas, informes, experiencias, investigaciones en el ámbito de esta y otras universidades, del país y exterior, como así también contribuciones significativas de corrientes teóricas latinoamericanas y europeas, que fundamentan realizaciones concretas de formación de grado de docentes y que aún desde contextos diferentes, persiguen iguales o similares propósitos.

Algunos de estos *antecedentes* son:

- a) *De la Nación*: Marcos normativos, Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006; Ley de Educación Superior N° 24.521; y Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación del Ministerio de Educación de la Nación.
- b) *De la UNRC*: Resolución del Consejo Superior N° 297/2017 sobre “Lineamientos para la innovación curricular: Hacia un currículo contextualizado, flexible e integrado”; Resolución del Consejo Superior N° 08/2021 sobre “Lineamientos y criterios para la elaboración, presentación, implementación y evaluación de Planes de Estudio de carreras de pregrado y grado en la UNRC”; Resolución del Consejo Superior N° 322/2009 sobre “Fundamentos e implementación de las prácticas socio-comunitarias en el currículo de grado” y Resolución del Consejo Superior N° 439/2022 sobre la “Curricularización de los Derechos Humanos en las Carreras de Grado en la UNRC”.
- c) *De la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC*: Resolución del Consejo Directivo N° 350/2021 referida a “Lineamientos-Marco para la presentación de Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC y su Providencia Resolutiva C.D. N° 025/22.
- d) *Del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC*: “Documento “Propuesta curricular para la formación pedagógica de los profesados de la UNRC”, de las profesoras: Ana Vogliotti, Viviana Macchiarola, Sandra Ortiz y Celina Martini. Este Documento se ha adoptado como base para la conceptualización y formato de la propuesta que aquí se presenta; sobre todo en la referente a la fundamentación que sustenta la propuesta. En esta instancia, los cambios

incorporados al Documento que aquí se presenta, responden a una necesaria contextualización y actualización como respuesta a la interpelación de las problemáticas y demandas sociales y culturales en los tiempos que corren.

3. Problemáticas actuales en la formación docente (FD).

Se advierte en la formación y práctica de los docentes de nivel medio algunos problemas relacionados entre sí: propios de ámbitos institucionales en donde se desempeñan las funciones y en la formación de grado y continua de docentes.

a) Referidas al *ámbito en donde se ejerce la función de profesor/a*.

- Devaluación de competencias adquiridas previamente por profesores/as antes los cambios curriculares prescriptos desde esferas políticas externas a la propia práctica en donde ha tenido nula o escasa participación
- Heterogeneidad y cantidad de la población estudiantil a la que se tiene que atender.
- Diversas problemáticas socioculturales vinculadas a comportamientos infantiles, juveniles y adulteces referidos a cuestiones de identidad y género, violencias, adicciones, delincuencia, diferencias y diversidades, entre otras y escasa formación para la intervención pedagógica en atención a las diferentes situaciones.
- La desvalorización económica y social de la tarea docente lo que genera escasa pertenencia e inserción en la institución escolar.
- Aislamiento profesional manifestado a través del trabajo individual y atomizado desde el campo disciplinario y sin conexión con otras áreas de conocimiento.

b) Referidos a la *formación de grado*:

- Escisión entre la teoría y la práctica; manifestada por la formación teórica en general y la realidad educativa concreta.
- Desarticulación entre las áreas constitutivas de la FD entre el conocimiento sustantivo propio de cada carrera con el conocimiento sustantivo pedagógico.
- Ausencia de abordajes de las dimensiones sociopolítico-institucionales y psicopedagógicas de las prácticas educativas para regular las intervenciones docentes.

-
- Ubicación de una práctica en el último ciclo de las carreras como aplicación de teorías desarrolladas previamente (modelo curricular tubular).
 - Limitación en la mayoría de los planes de estudio de la práctica sólo a la función de la enseñanza en el aula; desconociendo otras inserciones institucionales y de gestión.
 - Escasa ponderación de la formación pedagógica en la constitución de los currículos de los profesorados, generalmente reducida a pocas asignaturas.
 - Ausencia de herramientas teóricas y metodológicas para investigar la realidad educativa y enseñar procedimientos de investigación.
 - Necesidad de incorporación en la formación de perspectiva de derechos humanos, género, discapacidad.
 - Descontextualización de la formación en relación a las situaciones posibles de práctica (escasa o nula anticipación).
 - Escaso o nulo trabajo colaborativo entre equipos docentes del mismo departamento, área, facultad y entre facultades. Trabajo académico segmentado, atomístico, encorsetado en la disciplina.

Sobre la base del reconocimiento de estos problemas, se propone un perfil docente que a continuación se detalla.

4. Perfil docente pretendido

La primera cuestión para considerar se refiere al tipo de docente que se aspira formar a través de los profesorados. Aspecto de vital importancia como punto de partida en la delimitación de una pedagogía que involucre toda la formación.

Los acuerdos arribados a partir de las discusiones entre docentes y alumnos en este ámbito universitario se orientan hacia la formación de un perfil con ciertos caracteres que no son excluyentes sino complementarios y convergentes en su definición.

Desde la consideración de la institución educativa como instancia de formación socioafectiva y cognitiva productora y distribuidora de conocimientos científicos provisorios, históricos y socialmente construido y como un espacio constituido a través de relaciones vinculares que se entretajan a partir de las intenciones, comportamientos y políticas, se pretende formar un/a docente:

- *Competente*: como una sólida formación teórico-práctica desde donde se asuma la dimensión cognitiva y valorativa del conocimiento que le permita

desempeñar su rol como educador y participar en la elaboración y en el desarrollo de proyectos pedagógico-didácticos e institucionales.

- *Coherente*, desde su encuadre científico-académico y posicionamiento epistémico-ideológico con el desarrollo de su práctica docente.
- *Orientador y mediador* de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, individuales y de grupos, tomando como punto de inicio las diferencias particulares y sociales para avanzar hacia la consecución de intenciones y desarrollos teóricos relevantes socioculturalmente; por ello, la realidad será la mediadora de los procesos educativos.
- *Co-responsable* junto a otros actores de interacciones basadas en la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad, respetando las diferencias individuales e ideológicas.
- *Que asuma el compromiso* de educador siendo consciente que el proceso educativo está condicionado por factores individuales y socioculturales, pero que es posible generar cambios desde su propia práctica.
- *Problematizador del conocimiento y de la realidad*, cuyo cuestionamiento constituya el principio de búsqueda y formación constante a través de la asunción de una actitud investigadora, abierta, promotora de cambios e innovaciones pedagógicas y de autonomía colectiva.
- *Participante de equipos interdisciplinarios* sobre la base del respeto por la heterogeneidad y criterios pluralista que permitan el trabajo conjunto y compartido.
- *Con conocimientos y habilidades* que le permitan enfrentar pedagógica y humanamente las problemáticas manifestadas por los comportamientos de estudiantes en el aula y la institución.
- *Mantener una fluida comunicación* con diferentes integrantes de la comunidad educativa.

El *perfil docente* antes delineado se concreta en los siguientes *objetivos*:

- Integrar los conocimientos sobre la disciplina que se enseña con los conocimientos pedagógicos en la construcción de propuestas de enseñanza y considerar esa integración en los proyectos institucionales.
- Generar un contexto adecuado y oportuno con las cualidades de una 'buena enseñanza' para movilizar el interés por aprender y la continuidad de los estudios.
- Propiciar vínculos interpersonales entre estudiantes y docentes que aporten a un clima de enseñanza y de aprendizaje productivo, dialógico, ameno y amigable.

-
- Comprender e intervenir pedagógica y humanamente en situaciones críticas de comportamientos estudiantiles que requieran contención y orientación.
 - Comprender los condicionamientos institucionales, políticos y sociales que estructuran sus prácticas docentes.
 - Analizar las consecuencias sociales y éticas de las propias prácticas docentes.
 - Revisar críticamente los esquemas de pensamiento, creencias, representaciones, sentimientos, etc. que orientan su acción pedagógica tomando como referente una formación inclusiva y de calidad educativa.
 - Participar en el análisis y planeamiento de la institución escolar donde se ejerce la tarea docente y comprometerse con su intervención en la implementación.
 - Reflexionar sobre la práctica docente en relación a las dimensiones socio-psico-pedagógicas en los contextos institucionales y del aula, teniendo en cuenta los contextos situacionales y globales.
 - Poseer sentido crítico y de integración para abordar interdisciplinariamente los problemas educativos
 - Desarrollar actitudes de colaboración y trabajo en equipo.
 - Desarrollar actitudes de compromiso y sensibilidad social.
 - Incorporar disposición para la formación docente continua.
 - Internalizar valores que permitan un ejercicio ético y responsable de la profesión docente.

5. Dimensiones teóricas en la formación docente

Se considera que la *formación teórico-práctica* para la constitución del perfil pretendido ha de abarcar, al menos, estas *tres dimensiones*:

- *Filosófico y epistemológico.*
- *Sociohistórico-político y cultural*
- *Psico-pedagógico y didáctico*

Estas dimensiones como atravesamientos teóricos de los campos disciplinarios y de los módulos interdisciplinarios en los contextos de la práctica pedagógica.

Así, la *primera dimensión*, presentará aportes que se vinculen con interrogantes referidos a problematización y definición de las *intenciones educativas* concepciones ontológicas, éticas y antropológicas acerca del conocimiento de la perspectiva

epistemológica e histórica de la disciplina, conformación de su campo disciplinario, problematización de sus objetos de conocimiento.

La *segunda dimensión* se referirá a los *marcos contextuales, históricos*, en donde se sitúan los procesos educativos, a concepciones antropológicas en las diferentes perspectivas y líneas disciplinarias a las políticas que enmarcan los procesos institucionales y su incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, es necesario desentrañar las relaciones entre escuela y sociedad. Los aspectos sociales se hacen presentes en la cotidianeidad del aula bajo formas explícitas o implícitas, cobran vida en los comportamientos de los actores (estudiantes, profesores) que interactúan en torno al conocimiento. Esto permitirá que el docente pueda advertir para luego intervenir en las distintas lógicas socioculturales presentes en el aula y en la escuela como espacio sociales. En ellas las relaciones de poder, las clases sociales, las relaciones con el Estado, se materializan constantemente en el quehacer escolar.

La *tercera dimensión*, se refiere a las *variables socioculturales e individuales intervinientes en los procesos educativos*: inherentes al aprendizaje, a la enseñanza en los contextos próximos y mediatos, en la configuración de las características individuales (afectivo-cognitivos) de los sujetos que aprenden y enseñan en la constitución dinámica de los grupos y en la organización y funcionamiento escolar. Esta dimensión psico-pedagógica y didáctica estará presente en teorías que expliciten los procesos educativos, constituyendo herramientas necesarias que posibiliten la intervención en una relación interactiva caracterizada por una dialécticateoría-práctica.

6. Fundamentos de la propuesta pedagógica curricular

La imagen-objetivo del/la docente que se desea formar define, en términos de Lundgreen (1992), el *código curricular*, es decir, los principios sobre la selección, organización y modo de construcción y de reconstrucción de los conocimientos. Este código permite las selecciones de ejes organizadores del currículo, tanto verticales como horizontales, lo cual contribuye a la constitución del código. Estos ejes se constituyen en los elementos en torno a los cuales se seleccionan y organizan los diferentes espacios curriculares y sus respectivos contenidos, como así también los modos de abordarlos, como señala Barco (1996) cada eje ubica planos respecto de él al tiempo que es condicionado y delimitado por los planos que ordena u organiza.

El eje vertebrador de toda la propuesta es la práctica docente, y el currículo. La práctica docente constituye el trabajo cotidiano que desarrolla todo profesor “en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales (Achilli, 1988) y el currículo, en tanto organizador de la práctica docente y como instancia donde buscar e investigar las posibles soluciones a los problemas centrales que enfrentan los profesores; ello significa dar respuestas al qué, para qué, cómo, cuándo, dónde y a quién enseñar (Freire, 2015). En este sentido Grundy (1999) resalta la importancia del currículo al sostener que hablar de él constituye otra manera de manifestarse en relación con las prácticas educativas de una determinada institución.

Además, las prácticas docentes se desenvuelven en múltiples contextos que operan como ‘estructuras estructurantes’: el *contexto sociopolítico*, la *institución escolar* y el *aula*. Estos contextos definen los ejes horizontales que organizan el código curricular, la secuenciación de los contextos desde los *niveles macroeducativos a los microeducativos*, lo cual encuentra su justificación en *tres líneas teóricas principales*.

- a. Desde una *perspectiva dialéctica* se entiende que la investigación del objeto como totalidad supone dos tipos de abordajes complementarios e inseparables: una investigación comprensiva que implica la descripción de la coherencia interna de una estructura y una investigación explicativa que involucra la subsunción de dicha estructura en otra mayor, más extensa, dinámica y comprensiva que la incluye y explica su desarrollo (Goldmann, 1982). De modo que, una de las vías posibles para facilitar un aprendizaje más profundo es organizar el currículo partiendo de los contextos más amplios y abarcadores de los procesos educativos y progresivamente ubicarse en la especificidad, dado que según Goldmann, la comprensión de la totalidad favorece las construcciones explicativas de las estructuras parciales y próximas.
- b. Entendiendo que los niveles contextuales (socioeducativo, institucional y aula) son adoptados en este caso en particular como objetos de conocimiento para la formación docente, se conciben como conceptos susceptibles de ser construidos cognitivamente. En este sentido, *la psicología cognitiva y constructivista* en dos de sus vertientes: teoría psicogenética de Piaget y la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, realizan importantes aportes.

A partir de la *Teoría Psicogenética*, ubicamos al pensamiento del estudiante universitario en el período de las operaciones formales; esta etapa cognitiva implica la posibilidad de construir un sistema explicativo de la realidad, amplio y coherente

que incluye relaciones de datos extraídos de su experiencia anterior; supensamiento hipotético deductivo le facilitan operar desde los contextos mayores a los más específicos a partir no sólo de elementos próximos y concretos sino con proposiciones o abstracciones puras que resultan de operaciones previas logradas en períodos evolutivos anteriores (Piaget, 1974).

La *Teoría del aprendizaje verbal- significativo de Ausubel* (1976) según la cual se asegura una mayor significatividad del aprendizaje cuando se parte de mayor nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. Según Ausubel, Novak y Hanesian (1978) la estructura cognitiva del sujeto se organiza a partir de relaciones formadas entre elementos anteriores y nuevos que dan lugar a estructuras jerarquizadas en término de amplitud; así, los de mayores especificidades están incluidos en conceptos más amplios, generales e inclusivos. En general, la mayoría de los conceptos nuevos se adquieren por asimilación e involucra dos procesos centrales para la constitución de la estructura cognitiva: a) la *diferenciación progresiva* que tiene lugar cuando los conceptos se van desarrollando hasta lograr un grado de diferenciación importante que permite designar de otra manera los elementos subordinados, adquiriendo un nuevo significado; b) la *reconciliación integradora*, cuando se reconoce que 2 o más conceptos son relacionables en términos de nuevos significados proporcionales que superan los conflictos o contradicciones entre los mismos.

- c. *La diferenciación entre conceptos científicos y espontáneos que realiza la teoría sociocultural de Vigotsky* (1986). Según este autor los conceptos científicos a diferencia de los cotidianos implican relaciones de generalidad y abstracciones que significan un distanciamiento de la experiencia inmediata. Tomando como fundamento esta distinción, Camilloni (1995) cuestiona el criterio de secuenciación curricular “desde lo próximo o cercano a lo lejano”, argumentando que la cercanía psicológica espacial o temporal de lo observado no ayuda a adoptar una actitud crítica frente a las observaciones propias. El compromiso afectivo y el peso de las representaciones sociales que tiene el estudiante acerca de la realidad hacen más difícil el salto entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento científico. Desde el punto de vista del establecimiento de secuencias de contenido, la cercanía podría operar como un obstáculo en lugar de facilitar la ruptura epistemológica. Es posible que esa ruptura se produzca en relación con los espacios y tiempos cercanos, pero quizá, sea más fácil lograr ese objetivo, si las herramientas conceptuales y los modelos de análisis que se requieren para una reelaboración del pensamiento cotidiano se pueden construir con mayor rapidez y menos compromiso personal, sobre espacios y tiempos más

distantes, tomando distancia. De modo que, según la autora, el estudio de lo mediato, entonces, facilitará una mejor comprensión de lo inmediato.

En definitiva, a partir de contextos educativos más lejanos como el sociopolítico, se ayudaría al estudiante a construir procesos de abstracción, conceptualización y generalización que le facilitarían la ruptura epistemológica con el sentido común, la construcción de un pensamiento científico y una mejor explicación sucesiva de sus ámbitos de intervención pedagógica: la *institución* y el *aula*.

7. Criterios organizativos de la formación pedagógica

Ejes y objetos de transformación. El entrecruzamiento de los ejes verticales (práctica docente y currículo) y horizontales (conceptos en que éstos se desarrollan) configuran los problemas de la práctica profesional que deberá enfrentar el futuro docente, o sea, los objetos de transformación. Se entiende por *objeto de transformación*: un problema de la realidad que se toma como tal, es decir, en su totalidad y como proceso para explicarlos por la vía de la acción sobre él” (Serrano, 1981).

Tiene, por lo tanto, una dimensión epistemológica, (conocimiento a través de la acción) y una dimensión social (transformación de la realidad). Estos objetos de transformación serían:

- Los atravesamientos sociopolíticos en las prácticas docente y el currículo
- Los procesos de análisis, organización e intervención institucional.
- Los aspectos estructurales-formales y procesuales prácticos (de Alba, 1995) de la enseñanza y de los aprendizajes en el aula.

Módulos en las prácticas transversalizadas. Estos objetos de transformación nos permiten el abordaje de la práctica docente como práctica social, institucional y de la enseñanza sucesivamente. Ellos se constituyen en núcleos organizadores de los módulos. Se entiende como módulo: “unidades de enseñanza con la que se integran la enseñanza y la investigación a partir de la identificación de las características de la práctica profesional, y la identificación de los objetos de transformación y de los procesos técnicos” (Díaz Barriga, 1984, pág. 88).

El *módulo articula: diferentes disciplinas en torno a la práctica profesional* (abordaje interdisciplinario); teoría y práctica docente; docencia, investigación y extensión; sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades, y en particular la universidad.

Desde una *perspectiva epistemológica*, el módulo supone una concepción dialéctica del conocimiento que parte de la práctica, acude a la teoría para su análisis y vuelva la práctica para su confrontación.

Desde *la perspectiva psicológica*, en el módulo se aprende actuando sobre el objeto para transformarlo al tiempo que se modifican los esquemas del sujeto. La investigación y la intervención sobre la realidad son las modalidades privilegiadas para apropiarse del objeto.

Desde *la perspectiva social* al operar sobre los problemas de la práctica profesional, se involucra al sujeto-futuro docente en la transformación de la realidad.

En definitiva, *los módulos son espacios donde confluyen diferentes disciplinas que se articulan en torno a los problemas de la práctica profesional*. La práctica (ubicada desde el comienzo de la carrera) se constituye en disparadora de problemas que son analizados en sus diferentes dimensiones desde los aportes conceptuales y metodológicos de cada disciplina para luego volver sobre la realidad.

La transversalidad de los contenidos conceptuales y procedimentales o disciplinas y prácticas. Además de los *contextos y módulos* como herramientas organizativas del currículo, para *complementar* el desarrollo de contenidos sustantivos disciplinares propios de las carreras (campos que se deben enseñar, objeto del conocimiento enseñables a quienes se están formando como futuros profesores y deben dominar para enseñarlos a sus futuros estudiantes con integración de los conocimientos pedagógicos), se proponen un conjunto de conocimientos y prácticas que forman parte del currículo obligatorio de la carrera, pero que pueden no estar localizados en una disciplina en particular, sino que atraviesan diferentes espacios curriculares y hasta pueden constituir un trayecto de formación sobre un tema determinado. Se denominan *contenidos transversales curriculares* (CTC) y se componen de temas relevantes y de prácticas concomitantes que pueden ser abordados desde un circuito curricular complementando la formación, sobre todo en lo referente a las *perspectivas socio-ciudadana y ético-humanística*. Los CTC, abonan a las *perspectivas sociopolítico-culturales y artísticas* que se direccionan hacia la creatividad y la novedad de la literatura y de las artes; necesarias como contenidos y recursos didácticos.

Se entiende por *contenidos transversales curriculares* (CTC), los que, conformando una determinada temática (DDHH, cuestiones ambientales, problemáticas sociales) o prácticas con cierta entidad (alfabetización académica, incorporación de TIC, prácticas socio-comunitarias), son incorporados en diferentes campos disciplinares, son tratados en relación con los conocimientos sustantivos de ese campo y pueden constituir trayectos temáticos, metodológicos o de perspectivas en la estructura curricular (Bernatené, 2021). A esta incorporación, que implica necesariamente una

integración disciplinar, se denomina *curricularización*, porque se incluye dentro del currículo común para todos los estudiantes de una carrera.

Dentro de una temática particular, pueden seleccionarse: un mismo contenido abordado en diferentes campos disciplinarios o derivaciones de un tema que, por las concepciones que implican, puedan ser vinculadas con el campo disciplinar de la asignatura. Otra manera de incluir los CTC, sería a través de espacios curriculares como talleres, nodos de integración, prácticas preprofesionales, prácticas socio-comunitarias, pasantías, movilidad estudiantil, asignaturas optativas, participación en proyectos pedagógicos, de investigación, de extensión, en los órganos colegiados, entre otros.

Los CTC pueden enfatizar desde los objetos de conocimiento que adopten, aspectos más *teóricos* o más *prácticos*; en el primero, se incluirán contenidos más dirigidos hacia el dominio conceptual: más teorías, corrientes, conceptos, saberes (DDHH, cuestiones ambientales, problemáticas socio-culturales, entre otras); en tanto en el segundo se pondrá el acento en los contenidos procedimentales que impliquen procesos vivenciados en el aprendizaje y en las prácticas y el uso de herramientas y dispositivos necesarios en esos procesos (alfabetización académica, prácticas socio-comunitarias, prácticas pre-profesionales, utilización de recursos y dispositivos didácticos, entre otros).

En síntesis, el cuadro siguiente pretende representar la estructura general de un plan de estudio de un profesorado, en relación con la integración de sus componentes epistemológicos y metodológicos que venimos explicitando. Las *dimensiones sustantivas* de la formación refieren a los campos disciplinares que necesariamente deben formar parte de la propuesta curricular para la formación del profesor según el perfil pretendido: *formación del objeto enseñable* del futuro/a profesor/a, esto es dominio de la disciplina que le dará identidad a la carrera y título (Historia, Geografía, Educación Física, Biología, Computación, Matemática), son *los conocimientos y habilidades sustantivas propias de la disciplina*. Y la formación conceptual y práctica para el desempeño profesional como profesor/a (formación pedagógica sustantiva).

Entre ambas disciplinas, un *espacio interdisciplinar* (Follari, 1998) que puede tener lugar en espacios curriculares específicos /seminarios y talleres de integración, nodos, entre otros) pero fundamentalmente se trata de las metodologías de implementación en la cotidianeidad del desarrollo curricular, lo cual implica trabajo conjunto y colaborativo entre los equipos docentes para construir la integración interdisciplinar, por ejemplo, a través de propuestas de informes, trabajos prácticos, problemas a resolver, situaciones contextuales relevantes, investigación de un tema/problema/ etc. otras. Se trata principalmente de superar las segmentaciones curriculares y trascender el encorsetamiento del trabajo académico circunscripto a la

propia disciplina, y sostener un trabajo inter-equipos e interdisciplinar con propuestas pedagógicas que faciliten por un lado, la integración de conocimientos y miradas más amplias acerca de los objetos que se estudian y por otro la generación de espacios integrados que pueden aportar a un aprendizaje más profundo de estudiantes, evitando la dispersión y la multiplicación de esfuerzos y dedicaciones para ellos. En síntesis, estos espacios integradores *pueden tener presencia como espacios curriculares, pero fundamentalmente se apunta al desarrollo curricular concreto* a través de la implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje entre las diferentes asignaturas. En este sentido, constituyen metodologías pedagógico-didácticas que sí deben constar como tales en los programas de los diferentes espacios curriculares participantes.

La *transversalidad curricular (CTC)* refiere a la *integración de conocimientos y prácticas*, como conceptualizamos precedentemente, implicando el compromiso de las dimensiones técnico-profesionales con las socio-ciudadana, ético humanista y de las prácticas que suponen múltiples manifestaciones y formas: socio-comunitarias, pasantías, movilidades, pre-profesionales, entre otros. Y que, como tal, siempre implican necesariamente por su inherencia, la integración de conocimientos interdisciplinarios, de ahí su transversalidad en relación con los tres planos a los que nos hemos referido en la formación pedagógica: contexto socio- educativo, contexto institucional y contexto del aula de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

8. Estructura curricular de la formación pedagógica

(Ver Anexo del Documento).

CONTEXTOS	ESPACIOS CURRICULARES				
	Nombre	Contenido	Ubicación	Carga horaria	Transversalidad de la Práctica (CTC) Integración interdisciplinar conocimientos disciplinares y pedagógicos. Módulos-
Socio-educativo	1. Historia y Política de la educación	- Problemáticas socioeconómicas y políticas en educación.		30	

		<ul style="list-style-type: none"> - Bases constitucionales y legales de la educación y del Sistema Educativo Argentino. - Historia del SEA y de las instituciones educativas. - Educación como derecho humano. Historia y política. 			-Atravesamientos sociopolíticos de las Prácticas y del Currículo
	2. Sociología de la Educación.	<ul style="list-style-type: none"> - Educación, Política y Sociedad. -Problemáticas sociales y ambientales relevantes. - Niveles y modalidades del SE. Escolaridad, deserción, enlentecimiento, graduación. -Educación, Trabajo y Trabajo docente. - La investigación sociológica. 	1º C	56	
I Institucional	3. Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías y corrientes según paradigmas epistemológicos. - Procesos educativos formales, no formales e informales. Formación docente. 	1º C	56	Módulos: Análisis e intervención institucional.

		-Culturas Académicas y de trabajo docente. - La investigación pedagógica.			
	4. Política Institucional y Planeamiento	- Políticas, marcos legales y normativos de la institución educativa. Derechos. -Culturas institucionales. Organización y funcionamiento y gestión de las instituciones educativas. -Planeamiento institucional. Programas y Proyectos. Modelos de gestión y participación docente. -La investigación como parte del planeamiento y la evaluación institucional.	2º C	56	
Aula	5. Psicología del desarrollo	-Dimensión psicológica y social de sujetos y grupos. -Construcción de infancias, adolescencias, juventudes y adulteces en la actualidad. La constitución de subjetividades y comportamientos sociales.	1º C	56	Módulos: Dimensiones formales y prácticas en el

		- Cuestiones psico-sociales (identidades y género, adicciones, violencias, sexualidad). La importancia de la educación preventiva y la intervención docente.			Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje
	6. Psicología del aprendizaje	-Psicología y aprendizaje. Teorías del aprendizaje. -Componentes cognitivos, afectivos y relacionales del aprendizaje La importancia del aprendizaje en grupo. Comunidades de aprendizaje. -La investigación del aprendizaje en contexto.	2º C	56	
	7. Didáctica y Currículo	- La didáctica como integración entre los contenidos sustantivos disciplinares y pedagógicos. La enseñanza en el campo disciplinar. - Enfoques y dimensiones de la enseñanza. - Modelos didácticos. Conocimiento, contenidos,	2º C	56	

		<p>metodologías, estrategias y evaluación.</p> <p>-El currículo.</p> <p>Niveles y tipos.</p> <p>Proceso metodológico de planificación curricular y didáctico.</p>			
--	--	---	--	--	--

Contenidos y prácticas transversales (compartidas con los campos disciplinares específicos) (RCS N°297/2017- UNRC).

Estos CTC no necesariamente deben ser desarrollados en los espacios curriculares específicos de la formación pedagógica; también pueden compartir con los otros campos disciplinares de formación sustantiva del profesorado que se trate.

<p>Dimensión epistémico-metodológica de la transversalidad del currículo.</p> <p>CONTENIDOS Y PRÁCTICAS TRANSVERSALES (CTC)</p>	<p>Contenidos y perspectivas transversales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitación de las perspectivas históricas y epistemológicas desde donde se abordan las disciplinas. - Derechos Humanos. Cuestiones de identidades y géneros. - Cuestiones ambientales. - Educación Sexual Integral (ESI) - Inclusión educativa. - Problemáticas socioculturales relevantes que pueden ser abordados desde diferentes espacios curriculares disciplinares y pedagógicos.
---	--	---

	Procesos y prácticas transversales	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetización Académica y estrategias de estudio en la enseñanza y el aprendizaje del campo disciplinar. - Integración crítica de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. - Prácticas socio-comunitarias. - Prácticas preprofesionales. - Metodologías pedagógico-didácticas interactivas, dialógicas, colaborativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. - Virtualización de hasta el 25% de la carga horaria del Plan de Estudio. - Internacionalización. Movilidad estudiantil. - Incorporación didáctica de recursos artísticos y literarios.
--	------------------------------------	---

9. Aportes para la implementación curricular de la propuesta

Desde la misma elaboración de la propuesta antes presentada sobre la formación pedagógica de los profesorado, hemos considerado la factibilidad de su implementación al tener en cuenta, entre otros aspectos, a docentes y equipos de trabajo existentes; no obstante reconocemos que resultan insuficientes para la concreción de la misma por lo que se hace necesario, realizar gestiones pertinentes para su ampliación, dado que así, se asegurarían las expectativas anticipadas en este proyecto sobre la base de una mejor calidad en la formación del profesorado.

Desde el supuesto que la evaluación de todo proceso involucra, explícita e implícitamente una dimensión valorativa que favorezca su regulación y autorregulación y considerando que toda propuesta necesariamente ha de ser resignificada, recreada en la práctica, consideramos que se hace imprescindible

contar con una Comisión Curricular que asuma como tarea principal la implementación y seguimiento permanente de la misma. La tarea de esta Comisión se centrará básicamente en el enriquecimiento que implica el contraste de lo proyectado con la realidad misma en un intento permanente de dialectizar en instancias superadoras; de esta manera, la práctica cotidiana, interpela desafiándolo instituido en pos de un devenir instituyente.

Toda propuesta involucra de alguna manera, modalidades de realización; consideramos que, para resguardar alguna coherencia con lo esperable en el diseño curricular, sería necesario atender algunos criterios orientadores que contribuirán a delimitar líneas de acción. Entre ellas proponemos:

- *Cada disciplina pedagógica dedique desde su perspectiva, al menos un 20%, de su ponderación al tratamiento de temas pertinentes del campo específico del profesorado; ello fundamentalmente para posibilitar la relación entre el conocimiento disciplinario específico de la asignatura pedagógica con el conocimiento sustantivo del ámbito disciplinar del Profesorado. Esto podría estar generando situaciones de aprendizaje y de enseñanzas que resultarían experiencias previas para las integraciones planteadas en los módulos de las prácticas. Una instancia propicia de articulación de estas dos perspectivas disciplinarias podría constituirse en trabajos compartidos entre asignaturas que conforman un determinado nivel, áreas o ciclos, trayectos de la formación que se orienten a objetivos complementarios*

- *Los módulos constituyen auténticas instancias de integración. Ellos conforman espacios insertos en las prácticas donde convergen diferentes disciplinas, esto implica que los equipos de trabajo de cada una de las asignaturas que los conforman comparten en una tarea cooperativa y en equipo, la responsabilidad de laproyección, concreción y evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es decir, la coordinación efectiva de los módulos ha de ser realizada por los integrantes de todas las asignaturas que confluyan en los módulos.*

- *Como instancias de integración en el mismo desarrollo de las prácticas, no sólo involucran la convergencia de las disciplinas, sino que además, se van integrando uno con otro, el posterior integra siempre al/los anterior/es. De este modo el último módulo integra los anteriores, de manera que se constituye en una síntesis final de las instancias modulares anteriores; es una práctica que no sólo se reduce al contexto del aula, sino que también incluye al institucional contextualizado socioculturalmente.*

- *Los dispositivos para la formación incluyen estrategias diferenciadas pero articuladas entre sí, que prioricen procesos comunicativos, espacios de aprendizajes y de enseñanza comunes, trabajos colectivos. En esta combinación de estrategias, sería importante mantener un equilibrio entre lo teórico y lo práctico, entre el estudio*

de situaciones y el acceso a teorías e informaciones, entre lo individual y lo grupal, entre la reflexión y la acción.

- A través de ellas se apunta a fortalecer en los actores involucrados el desarrollo del juicio crítico para tomar decisiones en la práctica docente. Algunas de las estrategias que podrían estar propiciando estos aspectos en las disciplinas y en los módulos, podrían ser: seminarios, talleres, estudios de casos, grupo de trabajo y reflexión, trabajo de campo (Davini, 1995), entre otros.

- Particularmente para la implementación de los módulos en las prácticas transversales, se sugieren los siguientes dispositivos de aprendizaje que tienen en común, posibilitar una lógica reflexiva e investigativa de formación coherente con el perfil docente antes delineado.

- *Módulo 1 (Contexto socioeducativo):* análisis de reportes e investigación. Investigación. Proyección de audiovisuales. Análisis de periódicos y programas televisivos. Estudio de campo. Análisis de legislación escolar. Elaboración de Informes.
- *Módulo 2 (Contexto institucional):* pasantías. Elaboración de proyectos. Entrevistas a directivos/as. Análisis de proyectos institucionales y curriculares. Observación de procesos institucionales (actos patrios, recreos, salida de la escuela, reuniones de docentes, plenarios, etc.). Paneles y conferencias. Seminarios. Estudio de casos. Debates. Análisis de currículo prescripto del nivel. Prácticas socio-comunitarias. Elaboración de Informes
- *Módulo 3: (Contexto del aula)* Reconstrucción de la propia biografía. Talleres. Entrevistas a docentes y estudiantes. Observación de clases. Análisis de materiales curriculares y didácticos. Diseño de planificaciones didácticas. Análisis de propuestas curriculares. Prácticas de enseñanza. Tutoría. Redacción de diarios de clase después de cada práctica. Grupos de reflexión sobre la práctica. Procesos metacognitivos. Elaboración de Informe de prácticas.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1988) Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Antropología social*. Año VI, N° 2. ICA, UBA. Buenos aires.
- Ausubel, D; J. Novak y H. Hanesian (1977) *Psicología cognitiva: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- Barco, S. (1996) Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. En: A. Camilloni, R. Riquelme y S Barco: *Debates*

- pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación.* Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bernaténé, S. (2021) En *Resolución del Consejo Superior N° 08/2021* “Normativa para la elaboración, presentación, implementación y evaluación de los planes de estudio de las carreras de pregrado y grado en la UNRC. Anexo III.
 - Camilloni, A. (1995) Entre lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio: ¿qué es cercano? ¿Qué es inmediato? ¿Qué es lejano? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.* Año IV. N° 6.
 - Davini, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía.* Buenos Aires, Paidós.
 - Días Barriga, A. (1984) *Ensayos sobre la problemática curricular.* México, Trillas.
 - Follari, R. (1988) *Interdisciplinariedad.* México, UAM- Azc.
 - Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles.* Buenos Aires, Siglo XXI.
 - Goldmann, L. (1962) La teoría marxista del conocimiento y su aplicación a la historia del pensamiento marxista. En Lenk, K. (1982) El concepto de ideología. Buenos Aires, Amorrortu.
 - Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del currículum.* Madrid, Morata.
 - Lundgreen, U.P. (1992) *Teoría del currículum y escolarización.* Madrid, Morata.
 - Novak, J. (1988) *Aprendiendo a aprender.* Barcelona, Martínez Roca.
 - Piaget, J. (1974) *Seis estudios de psicología.* Buenos Aires, Kapelusz.
 - Serrano, R. (1981) Objetos de conocimiento y educación. En *Foro universitario N° 10.* México, STUNAM.
 - Torres Santomé, J. (1996) *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado.* Madrid, Morata. Para. Edic. 1994.
 - Vygostky, L. (1986) *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires, La Pléyade. Pra. Edic. 1932.
 - Vogliotti, A.; V. Macchiarola; S. Ortiz y C. Martini (1998) Documento: *Propuesta curricular para la formación pedagógica de los profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto.* Inédito.



Universidad Nacional de Río Cuarto
Confeccionado el Jueves 22 de diciembre de 2022, 10:04 hs.

Este documento se valida en <https://fd.unrc.edu.ar> con el identificador: **DOC-20221222-63a455e413892**.

Documento firmado conforme Ley 25.506 y Resolución Rectoral 255/2014 por:



FABIO DANIEL DANDREA
Decano
Facultad de Ciencias Humanas

LIA JUDITH FERNANDEZ
Secretaria Técnica
Facultad de Ciencias Humanas