

Anexo I - Resolución N° 1902

**DISEÑO CURRICULAR PARA LA
FORMACIÓN DOCENTE EN
EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA**

Dirección de Nivel Superior

Autoridades

Gobernador

Dr. Miguel Ángel Saiz

Ministro de Educación

Dn. César Alfredo Barbeito

Consejo Provincial de Educación

Vocales Gubernamentales: Prof. Amira Nataine,
Prof. Jorge Sartor.

Vocal Docente: Prof. Héctor Roncallo

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica

Psp. Andrea Novillo Pinto

Subsecretaria de Educación

Prof. Norma Nakandakare

Subsecretaria de Planeamiento y Coordinación de Programas

Dna. Doris Borobia

Subsecretaria de Administración y Finanzas

Cra. María Laura Martirena

DIRECCIÓN DE NIVEL SUPERIOR

Directora: Blanca Moyano

EQUIPO TÉCNICO

Carolina Merlo

Eugenia Serra

DIRECCIÓN DE GESTION CURRICULAR

Directora: Nora Arbanás

EQUIPO TÉCNICO

Cecilia Beacon

Maria José Troglia

INSTITUTO VILLA REGINA

Responsables del Equipo de Trabajo: **Marta Ochonga, Héctor Martínez**

Profesores colaboradores

María Teresa Duarte, María Carrió, Alejandra Codesal, Andrea Pérez.

Agradecimiento los profesores del IFDC de Villa Regina: **Susana Belzagui, Susana Clemenceau, Mariela Hernández, Jorge Haap, Carolina Bravino, Araceli Cabello, Blanca Zaccaría, Carolina Mora, Santiago Vignau, Nancy Barón, Flavia Rosel, Mariana Killner, Gabriela Martínez, Federico Dall' Armellina, Norma Menaldi, Betty Poli, Irma González.**

Indice

Capítulo I: Formación docente en la Provincia de Río Negro.

I - Historia y circunstancia actual de la Formación Docente de la Provincia de Río Negro.	Pág. 6
II - Finalidad de la Formación Docente Inicial y Continua en la provincia de Río Negro.	Pág. 10
III - Referentes conceptuales.	Pág. 14
– Acerca del contexto sociopolítico	Pág. 14
– Acerca del Currículum	Pág. 16
– Acerca de la institución escolar	Pág. 17
– Las instituciones escolares en el contexto sociocultural	Pág. 19
– Acerca del conocimiento	Pág. 22
– Acerca del sujeto	Pág. 23
– Acerca de la Enseñanza.	Pág. 28
– Acerca del Aprendizaje.	Pág. 29
– Acerca de la Evaluación	Pág. 30

Capítulo II: Estructura curricular

– Objetivos de la carrera	Pág. 33
– Perfil del/la profesor/a de Enseñanza Secundaria en Lengua y Literatura	Pág. 33
– Finalidad de la Formación Docente para el Nivel Secundario	Pág. 36
– Fundamento de la estructura curricular	Pág. 36
– Campos de la formación	Pág. 38
– Mapa curricular	Pág. 39
– Correlatividades	Pág. 40
– Alcance de los contenidos	Pág. 41
1. Fundamentos de la Filosofía	Pág. 41
2. Estética e Historia del Arte	Pág. 43
3. Introducción a los Estudios Literarios	Pág. 46
4. Gramática y Normativa de la Lengua Española I	Pág. 47
5. Lingüística General y Sociolingüística	Pág. 49

6. Antropología Sociocultural	Pág. 51
7. Prácticas Docentes I	Pág. 53
8. Psicología Educacional	Pág. 55
9. Taller de Alfabetización Académica	Pág. 57
10. Taller de Teatro	Pág. 59
11. Gramática y Normativa de la Lengua Española II	Pág. 61
12. Semiología y Análisis del Discurso	Pág. 63
13. Literatura Española	Pág. 65
14. Enseñanza de la Lengua y la Literatura I	Pág. 68
15. Teoría y Práctica de la Lectura y la Escritura	Pág. 70
16. Prácticas Docentes II	Pág. 73
17. Pedagogía	Pág. 75
18. Didáctica General	Pág. 78
19. Literatura Hispanoamericana	Pág. 80
20. Literatura Argentina	Pág. 84
21. Enseñanza de la Lengua y la Literatura II	Pág. 86
22. Prácticas Docentes III	Pág. 89
23. Sociología de la Educación	Pág. 91
24. Taller de Textos Poéticos	Pág. 93
25. Historia de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura	Pág. 94
26. Psicología y Cultura Adolescente	Pág. 97
27. Taller de Literatura Juvenil	Pág. 99
28. Literaturas Extranjeras	Pág. 101
29. Enseñanza de la Lengua y la Literatura III	Pág. 104
30. Residencia Pedagógica	Pág. 107
31. Tecnología, Comunicación y Educación	Pág. 109
32. Seminario de Teoría y Crítica Literaria	Pág. 111
33. Políticas Educativas y Educación Secundaria	Pág. 114
34. Seminario de Alfabetización	Pág. 116
35. Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa	Pág. 118
36. Seminario de Historia de la Lengua Castellana	Pág. 120
Bibliografía general	Pág. 123

Capítulo I

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO

1. *Historia y circunstancia actual de la Formación Docente en la provincia de Río Negro*

Las posibilidades de entender el proceso de la formación docente en Río Negro son correlativas a poder situarlo con cierta precisión en las coordenadas geográficas e históricas de nuestra provincia y del país.

Mediante la Ley 14.408 el Congreso de la Nación declara Provincia de la República Argentina a Río Negro en 1955, mutando su anterior status jurídico de "Territorio Nacional". En 1957, se sanciona la Primera Constitución Provincial y en 1961 la Ley N° 227, primera Ley Orgánica de Educación.

Hasta promediar la década de los 80 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro de un marco organizativo que fue el Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos son los existentes, su localización y el año de su creación:

- Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968).
- Instituto Superior de Formación Docente de General Roca (1974).
- Instituto Superior de Formación Docente de Villa Regina (1975).
- Instituto Superior de Formación Docente de Bariloche (1975).
- Instituto Superior de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982).
- Instituto Superior de Formación Docente de El Bolsón (1980, en la órbita nacional y de gestión privada, fue transferido a gestión estatal provincial en 1987).
- Instituto de Formación Docente de Luis Beltrán (1980).

Luego de los sucesivos gobiernos de facto a nivel nacional —que tienen su correlato en Río Negro—, en 1983 se recuperan las formas democráticas del Estado iniciándose así, tanto en el ámbito nacional como en el provincial, un proceso de múltiples cambios, en algunos casos sustanciales y en otros meramente formales.

La sociedad argentina vive un paso tumultuoso de restauración de los principios constitucionales, de denuncia y repudio de todas las manifestaciones del autoritarismo, con un eje “potente” en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contratación de sus valores y la instalación de prácticas participativas.

El sistema educativo nacional y el rionegrino en particular no fueron ajenos a este “espíritu de la época” que de uno u otro modo atraviesa y modifica todos sus niveles.

La educación es percibida como ámbito apropiado para democratizar la sociedad y como uno de los pilares del cambio social.

En términos generales podríamos caracterizar dicho proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela "tradicional" (preeminencia de la función

reproductora de la educación, estructuras organizacionales centralizadas, relaciones jerarquizadas con sesgos autoritarios, prácticas educativas sustentadas en las teorías del aprendizaje empiristas, concepciones epistemológicas positivistas, etc.).

Las representaciones vigentes de esa época en torno a lo educativo, expresan: una nueva forma de entender la relación educación/contexto socioeconómico, la recuperación de la función política de la educación, el planteo del currículum desde una concepción práctica y no como una derivación mecánica de la teoría, y la concepción reflexiva —no prescripta— para la función del docente que se transforma así en actor fundamental en el proceso educativo, incentivando su actitud crítica y productora. La reforma del Nivel Superior es tributaria de estos cambios y reconoce en ellos su antecedente inmediato y más directo.

Esto se evidencia no sólo a nivel del discurso político sino que toma cuerpo en la normativa que necesariamente impacta en los diferentes niveles del sistema educativo y sus instituciones. La provincia de Río Negro tiene una valiosa trayectoria en la formación docente para los niveles inicial y primario, generada en especial desde el proceso de reforma iniciado en los años 1987/88, que implicó la formulación del *Diseño Curricular para el Nivel Superior* y la concreción de una organización institucional para los Institutos de Formación Docente coherente con aquella propuesta curricular.

Estas transformaciones se objetivaron en un marco legal adecuado —con la Ley Provincial 2288 (1988) que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente Rionegrinos, ley ratificada por la Ley Orgánica de Educación de la provincia (Nº 2444 de 1991), referido al Gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo en su Art. 8º, otorga al docente un lugar protagónico en el diseño y desarrollo de las políticas educativas provinciales enunciándolo de esta manera: “intervenir activamente en la planificación, gestión, supervisión, y evaluación del proceso educativo y en el funcionamiento, organización y gobierno del servicio o establecimiento educativo en el que se desempeñen, compartiendo la responsabilidad de su gestión con los demás integrantes de la comunidad educativa” y en relación a su formación “perfeccionarse en forma permanente, participando en sistemas de actualización y de capacitación que posibiliten el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos que protagonizaran”.

La Ley Provincial Nº 2288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad los cambios considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y la administrativa, y generó en los Institutos un discurso político-pedagógico en torno a la participación democrática en la toma de decisiones a través de la representatividad de los claustros; la finalidad social de las Instituciones de Nivel Superior; el lugar del futuro docente, de la educación, del conocimiento, de la enseñanza, del aprendizaje; una organización institucional y curricular diferente; las condiciones laborales con respecto al ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada instituto, a partir de la aprobación de esta ley, será conformado y elegido por los docentes, graduados y alumnos de cada institución, a través de elecciones directas de los respectivos claustros, constituyendo, de esta manera, el Consejo Directivo.

En cuanto a la organización académica, también es destacable la conformación de la estructura curricular por áreas constituidas por contenidos afines y la creación de departamentos que coordinan las tareas de investigación y capacitación.

▪ **Funciones de los IFDC**

Esta normativa asigna a los Institutos funciones en los campos de Formación, Capacitación, Investigación y Extensión; fija los pilares de su organización académica e institucional y *centralmente explicita los principios de democratización, equidad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo Provincial.*

Por ende, los Institutos rionegrinos cumplen tareas de:

— *Formación de profesores*

- Profesorado en Educación Primaria (S. C. de Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca, El Bolsón).
- Profesorado en Educación Inicial (S. C. de Bariloche),
- Profesorado de Educación Física (Viedma).
- Profesorado en Educación Especial (Villa Regina y San Carlos de Bariloche)
- Profesorado en Ciencias Sociales con Orientación en Historia (Luis Beltrán)

— *Perfeccionamiento, Capacitación y Actualización de docentes en servicio.*

— *Investigación educativa y Extensión a la comunidad.*

En la concepción y en las acciones, estas cuatro funciones se interrelacionan y se alimentan mutuamente y cada una de ellas sólo puede entenderse cabalmente si por un lado se la pone en juego en un mismo universo de inteligibilidad con las restantes y, por otro, se las reconoce como parte de la historia de los Institutos de Formación Docente, siendo éstas rasgos esenciales en la configuración y reconfiguración del proceso de construcción permanente de la identidad del Nivel.

En el marco de políticas provinciales de Formación, Capacitación e Investigación y Extensión, se instituyeron ámbitos para el análisis de propuestas y decisiones tales como: el Consejo de Directores, Consejo de Perfeccionamiento conformado por los Coordinadores de Capacitación de los IFDC, y el CIED conformado por los coordinadores de Investigación y Extensión.

Estas instancias tuvieron una mayor o menor incidencia en las definición de políticas educativas en el marco de contextos socio políticos históricos específicos y su impacto en las demandas a las instituciones educativas (procesos de acreditación requeridos en la década del '90, ajuste a los marcos fijados por la Red Federal de Formación Docente Continua, etc.).

Las nuevas demandas generadas a partir de 1995 por la transformación educativa nacional explicitada en el documento A-14 enmarcado en la Ley Federal de Educación, (artículo 19º) y Ley de Educación Superior (artículo 21º), generó al interior del nivel, la redefinición de una Política de Investigación desde una historia construida a partir de la Ley provincial.

En relación a la función de Extensión, el Diseño Curricular de Formación Docente de 1988 concibió a los Institutos como espacios de encuentro cultural, social y político, donde padres, alumnos, maestros, funcionarios y la comunidad, tengan la posibilidad de analizar, evaluar y proponer alternativas a las cuestiones de interés comunitario.

Con posterioridad surge esta concepción que se traduce en una función con el mismo estatuto que las otras funciones, así se plantea en el Currículum del año 1999. A través

de la extensión los Institutos de Formación Docente tienen la posibilidad de establecer redes interinstitucionales, favoreciendo la circulación de información a través de publicaciones, eventos, convenios, jornadas, talleres y asesoramientos, actividades culturales en general. En síntesis, las actividades de extensión son en su esencia los espacios que permiten el enriquecimiento y la amplitud de miradas, como componentes fundantes de una comunidad democrática.

La Dirección de Nivel Superior promueve, a partir del año 2006, la institucionalización del Consejo de Capacitación (Disposición N° 215/06) conformado por los Coordinadores del área de capacitación de cada IFDC y por la DNS. La misma disposición que lo reglamenta, especifica los lineamientos, misiones y funciones de dicho Consejo, la cual rige desde ese momento, como normativa provincial consensuada para la puesta en marcha de los proyectos de Capacitación de todos los IFDC de la provincia de Río Negro. Si bien estas funciones se venían realizando en los institutos, a partir de esta normativa quedan debidamente oficializadas. También reglamenta a partir del año 2003 los lineamientos, misiones y funciones de Investigación y de Extensión (Disposición 47/03).

Asimismo se consolida y resignifica el sentido académico de los postítulos, considerados como una propuesta académica en el marco de la formación continua. En la Resolución N° 747/07 se reglamentan las normas legales para el reconocimiento y aprobación de los postítulos de la provincia de Río Negro, que aprueba los fundamentos, lineamientos y pautas para la implementación y la organización académica. Esta normativa deroga la Resolución 1394/01 que adhería en todos sus términos a las resoluciones nacionales.

Los objetivos de estos trayectos formativos bajo la nueva normativa serán, fundamentalmente, la actualización y especialización dentro de un campo disciplinar o de problemáticas específicas de la formación docente y la profundización de nuevas funciones y tareas que permitan fortalecer las competencias del docente en su práctica profesional y de la formación en investigación educativa.

▪ **Nuevos contextos, nuevos desafíos**

Importantes y variados cambios se han sucedido en estos veinticinco años en la formación docente en el contexto internacional y nacional. Recientemente, la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2007) creó el Instituto Nacional de Formación Docente (Art. 76), organismo que regula la formación docente en todo el territorio nacional y que tiene como función principal el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua, otorgando unidad, organización y sistematización a los institutos de formación docente del país, implicándolos en un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución CFCy E N° 24/07).

Así, la tarea de los Institutos de Formación Docente Continua consiste en *“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 y promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad de oportunidades y la enseñanza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos/as”*, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional en su artículo 71º, y cuyas funciones son establecidas por Resolución del Consejo Federal 30/07: *“Formación inicial; Acompañamiento de los primeros desempeños docentes; Formación pedagógica de*

agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo; Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión; Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio; Asesoramiento pedagógico a las escuelas; Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etcétera); Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas”.

2. Finalidad de la Formación Docente Inicial y Continua en la provincia de Río Negro

*La democracia como cualquier herencia, no es algo dado sino siempre una tarea. Y en esta tarea se nos va el futuro.
Estanislao Antelo*

Partiendo de esta concepción entendemos a la formación docente como un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de una vida profesional.

En este sentido, vale la pena discriminar un trayecto de formación inicial que implica generar las bases para permitir a la/el futura/o docente, la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. En función de estas claves, la formación inicial debe incidir en el fortalecimiento del compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas.

Por otra parte, la formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la etapa de la formación inicial. La profesión docente se enfrenta de manera permanente a los cambios y avances que operan en diferentes ámbitos de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. Por lo tanto, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una estrategia fundamental, tanto para renovar su oficio como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica. Por lo tanto, creemos en la factibilidad del desarrollo profesional, concibiendo al docente como intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización.

Este modelo de formación continua recupera las necesidades formativas de los docentes implicados, lo que conduce a construir un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica para su superación. En otras palabras, el desarrollo profesional del docente ocurre cuando construye conocimiento relativo a la práctica —propia o de sus pares—, trabaja en el contexto de comunidades docentes, teoriza sobre su trabajo y lo conecta con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

Algunos de los objetivos específicos de este proyecto serían: brindar espacio a los profesores recién graduados para identificar sus necesidades de formación avanzada y sus expectativas laborales. Orientar la formación de los profesores recién graduados en el período de la primera inserción laboral e iniciación a la docencia, elaborar producciones que den cuenta de la reflexión sobre la práctica y el análisis de problemas,

valorar críticamente la experiencia y recuperar los saberes adquiridos por lo docentes experimentados.

En este sentido, adherimos a las formulaciones contenidas en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el desarrollo profesional elaboradas por el INFOD (15 de noviembre, 2007, versión I): *“Toda propuesta de Formación Continua lleva implícita una idea y concepción acerca del cambio educativo. Si el cambio es concebido de una manera lineal que opera desde arriba hacia abajo, la formación tendrá determinados rasgos, por ejemplo: seminarios masivos con iguales características y contenidos para todos los docentes, o capacitación en “cascada”, dirigida primero a un pequeño grupo que hará luego las veces de multiplicador. Por el contrario (y nos parece una propuesta superadora), si se trata de estrategias de innovación a ser construidas con la participación de los docentes en sus contextos de trabajo, la formación se centrará en la escuela con el objetivo de elaborar proyectos de innovación o de realizar apoyo profesional mutuo entre colegas”.*

Esta concepción de desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje en relación a lo pedagógico, lo personal y lo institucional. Desde lo pedagógico el aprendizaje se va logrando a partir de la reconstrucción y renovación de estrategias y recursos docentes para la enseñanza; el aprendizaje desde lo personal implica adquirir una comprensión de sí mismo a partir del análisis de la trayectoria e historia personal y profesional; lo institucional es pensado como el entorno de socialización del colectivo docente por lo que el intercambio de experiencias y el trabajo en redes permite compartir una cultura profesional e institucional.

Se concibe como un trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes y requiere de una actitud permanente frente al conocimiento, de indagación sobre la práctica. Se pretende que a través del desarrollo profesional el docente identifique, plantee y busque soluciones a problemas de su práctica. También es primordial la actitud de reflexión sobre los modelos que fundamentan las propuestas de formación y construyen la identidad profesional y laboral del docente.

Con la categoría “desarrollo profesional docente”, se trata de superar la escisión existente entre formación inicial y continua. Entre estos dos procesos formativos —inicial y continuo— debe producirse una estrecha articulación, fortalecida por las acciones de investigación y extensión que llevan a cabo los institutos. Las experiencias y conocimientos acumulados en las acciones de formación continua pueden contribuir a enriquecer la formación inicial y esta, a su vez, podrá incidir en que se profundice en las tareas de indagación e investigación educativa. *“Si estas dos instancias o fases de la formación responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, mejorar las prácticas escolares y sentar la idea del cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente”* (Lineamientos, p. 9).

Es importante recordar que, más allá de los dispositivos y estrategias que se desarrollan en la formación inicial y continua, el propio proceso formativo constituye una decisión personal de cada sujeto que decide ser docente. El futuro docente al adquirir nuevos conocimientos lo hace a partir de su historia personal y social, transformando en saberes significativos no sólo esos conocimientos, sino sus propios procesos de interacción a través de los que se reconoce a sí mismo en la medida que reconoce a los otros con los que se relaciona. Considerar los procesos de interacción como saberes de la formación remite a la posibilidad de que el sujeto se vuelva sobre sí mismo y se abra a la capacidad

de autoanálisis y reflexión. La construcción de la identidad profesional no está, desde esta perspectiva, marcada por la mera acumulación de conocimientos, sino básicamente por la capacidad para reconocerse en los otros, dialogar con ellos y avanzar en el proceso de autoconocimiento. De este modo será capaz de ahondar en y cuestionar a las realidades de sentido común, de re-crear sus propios significados, y de reconocer que tanto el conocimiento como la indagación se imbrican siempre en un sistema de valores, haciendo así del dominio de las perspectivas teóricas una herramienta intelectual que enriquezca sus posibilidades de comprensión y de acción, sea cual fuera el ámbito donde se ponga en juego su profesionalidad, ámbito que no dudamos excede la limitada geografía del aula, en la que la tradición del pensamiento liberal gusta aprisionarnos.

Para los formadores de docentes, ésta debe ser una nota central de la formación inicial y por tanto referente ineludible del presente Diseño. La caracterización de la concepción del docente como intelectual, con conciencia crítica es necesario precisarla porque con este concepto sucede, como con muchos otros, que el sentido original se pierde, y la expresión se vacía de contenido.

Nuestra posición respecto a la formación docente inicial, *debe ser siempre entendida en el marco ampliado de la formación docente continua*. Cuando hablamos de formación continua no pensamos en una sucesión de “formaciones terminales” que se acumulan y se descartan según las necesidades del momento, sino fundamentalmente en una disposición que se construye y que constituye al sujeto, al permitirle una permanente actitud reflexiva sobre su actuación.

Esto implica reconocer que la formación inicial es sólo una etapa en el proceso formativo, que no empieza ni, mucho menos, finaliza en los profesorados. Entender en estos términos la formación inicial nos llevará por un lado a ser cautos en cuanto a las metas que para ella nos proponemos y por otro a pensar su contenido en términos de “no terminalidad”, en donde adquieren especial significado los desarrollos que hagamos en torno a las metodologías de investigación y metacognición en la etapa de formación inicial, herramientas posibilitadoras de aprendizajes futuros y por ello garantes de la continuidad que exigen los procesos de formación continua.

Concebir como manifestaciones diversas de un fenómeno único la secuencia de formación inicial / formación continua / investigación / extensión, no es sólo el producto de la adhesión a ciertos postulados teóricos, o el sumarse más o menos irreflexivo a posturas discursivas “aggiornadas”. Por el contrario la interacción entre estos componentes es tal vez una de las experiencias comunes más fuertes que vitaliza la actuación real de los Institutos de Formación Docente Continua de la provincia, que ha enriquecido tanto las trayectorias institucionales como las personales de los docentes.

Esta experiencia debe ser necesariamente reconocida y recuperada en nuestra actual elaboración que, en este terreno como en otros, procurará equilibrarse entre el instrumentalismo y el dramatismo; entre la preocupación por racionalizar lo educativo y la inquietud de ser capaces de aprehender su inmensa complejidad, *el sentido del drama educativo*, en palabras que tomamos de G. Ferry (1990).

- ***Formador de Formadores en un proyecto de formación docente continua***

Los profesores de los institutos, en primer lugar, son formadores de docentes, más allá de la formación profesional personal y específica. Esta premisa debe ser recordada con

frecuencia, para evitar una enseñanza que tienda a caer en lo enciclopédico y exageradamente sesgada hacia lo disciplinar.

La tarea formadora está dirigida a una población adulta. Por ello, adquiere características y se desarrolla en condiciones específicas que son propias de una acción educativa superior. Tal como lo señala J. Beillerot la actividad de un formador de formadores “es una actividad culta y no desnaturalizada, mecánica o repetitiva. Sin embargo es práctica, ya que se define como el ejercicio de un arte, más bien que puramente teórica y especulativa. Su técnica se aprende al cabo de una larga formación”. Y añade que dicha actividad reposa en la creencia de dos postulados: por un lado lo inacabado del ser humano y, por otro, la educabilidad de todas las personas.

Coincidimos, también, con la descripción que este autor hace sobre algunas de las tareas propias del trabajo de formador: saber administrar una organización; saber analizar el entorno; saber concebir un dispositivo; saber construir la coparticipación; saber construir un plan operativo, es decir, una progresión pedagógica; saber implementar la formación; saber evaluar; saber sistematizar, difundir.

Es importante considerar, en relación a las tareas que desempeña el docente formador, la concepción que subyace en el presente diseño sobre la complejidad de su rol y sus funciones. Dado el carácter que asumen los Institutos de Formación Docente a partir de su normalización, lo que implica una función integral e integrada entre la formación inicial, continua, investigativa y extensional, el rol del profesional a cargo de la formación, en este marco, deberá poseer el mismo carácter integral e integrado. Esto significa que todas las tareas emprendidas se regirán por el principio de integralidad, contrarrestando de esta manera la fragmentación, aislamiento, jerarquización o superposición de actividades.

La consecución de este principio será posible si ponemos en práctica nuestra concepción teórica acerca del rol del formador de formadores, lo que se traduce en el quehacer diario al otorgarle a cada tarea la misma importancia y relevancia.

Si pensamos al docente formador desde una perspectiva tanto pedagógica como socio-política, es tan fundamental su función en la formación inicial, en la producción de nuevos conocimientos que inciden luego en el mejoramiento de sus prácticas, en la relación fluida y constante con la comunidad a partir del desarrollo de propuestas tendientes a establecer vínculos entre las instituciones y la sociedad, como así también el aporte continuo en el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio. Por lo tanto las tareas de formación, investigación, extensión y capacitación, tienen desde esta perspectiva, el mismo valor educativo.

Por último, reiteramos el carácter político irreductible presente en toda tarea formadora y de enseñanza: “*Sólo cuando se tiene una intención política, la mayoría va a pensar en la escolaridad de los niños y en su aprendizaje. Es decir, cuando se tiene esa intención, es ahí donde la pedagogía y la formación cobran sentido*” (Beillerot, 1998, p. 21).

El Diseño Curricular Provincial para el ciclo básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, en el marco de la transformación, se plantea la “*necesidad de construcción de un nuevo sujeto pedagógico —retomando la noción de Adriana Puigrós—, que supone necesariamente problematizarnos como docentes sobre nuestro lugar hoy en la escuela y revisar las maneras de habitar los espacios institucionales en el marco del desfondamiento de las Instituciones, en particular las educativas.*”

En esta línea, se destacan dos vertientes particulares para pensar la función docente en el nivel: la dimensión pedagógico didáctica y el docente como trabajador de la educación, las cuales el presente diseño curricular adhiere.

3. Referentes conceptuales

ACERCA DEL CONTEXTO SOCIO POLÍTICO

La educación constituye un terreno en el cual se desarrollan conflictos ideológicos que expresan visiones políticas, económicas y culturales.

Esta propuesta de formación docente no es ajena a estos condicionantes. Por ello entre sus finalidades debe atender a posibilitar la apropiación de conocimientos y habilidades que les permita a los futuros docentes desarrollar su práctica en una escuela secundaria que atienda a promover competencias intelectuales, prácticas interactivas y sociales-éticas que respondan a las necesidades del contexto sociopolítico y cultural. Contexto que requiere ser comprendido en su devenir histórico.

La década de los '90 en América Latina, y especialmente en Argentina, fue *el tiempo de las reformas educativas*, diseñadas como estrategias para el mejoramiento de los sistemas educativos.

Se entiende por reformas educativas a programas ideológicos que se evidencian a través de un discurso ideológico con pretensión hegemónica y como un campo de disputa por la producción de sentidos en la conformación de una política cultural.

Es así que el discurso dominante durante más de una década generó una profunda "ruptura de sentidos sobre lo educativo" y una recomposición hegemónica de los mismos.

Actualmente, en el marco de las definiciones legales de las políticas educativas, se manifiesta la intencionalidad de reposicionar a la educación en el campo social desarrollando estrategias que posibiliten superar los efectos negativos de la reforma de los '90.

En este sentido es fundamental repensar, deconstruir y reconstruir dispositivos discursivos, normativos e institucionales que regulan y configuran la educación y desde allí buscar un nuevo sentido de la escuela¹ en general y a la escuela secundaria en particular.

La escuela secundaria constituye el segmento educativo que ha acumulado el mayor nivel de desfase respecto al rol histórico y función para la que fue creada, alejándose del significado que tenía en su proyecto fundacional. Se distancia de su versión científico-humanista como una fase de tránsito hacia la educación superior y en su versión técnico-profesional como una formación especializada hacia el ejercicio de un oficio técnico medio en la industria.

¹ Rigal, L. (2004), *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila .

Según datos del censo 2001 elaborados por el IDEF-CTA² el 66,7% de los argentinos de 20 años y más no completó el nivel secundario. En el caso de la provincia de Río Negro en dicha franja se encuentra en porcentaje de 69,7%, superando al porcentaje nacional. Si se considera específicamente la trayectoria educativa en dos grupos de edad (15-19 años y 20-24 años), los datos son más que significativos en el 2001 porque el 50% de los adolescentes y jóvenes ya no asistían a instituciones educativas.

El análisis de la escolaridad secundaria completa o no, es importante en tanto lo consideramos en la actualidad como piso de escolaridad básica necesaria para el desenvolvimiento en nuestra sociedad.

Además, mostrar la cantidad de adolescentes que abandonan el sistema sin completar la escuela secundaria es mostrar la cara más histórica de un problema que las investigaciones educativas señalaban hace una década o más: que el lugar más expulsivo del sistema educativo se concentraba en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria.

En estas últimas décadas esta situación se agrava frente a la destrucción de miles de puestos de trabajo y la sobre calificación de la oferta de mano de obra, considerando que esta franja constituye un grupo fuertemente vulnerable a la profundización de la explotación y la exclusión.

Tenti Fanfani³ expresa que la enseñanza secundaria en las condiciones actuales es otra cosa, es una enseñanza final (un “techo”) para la mayoría de la población y un momento de un proceso de formación de una minoría, que tiende a prolongarse a lo largo de toda su trayectoria vital (educación permanente).

La obligatoriedad y la nueva racionalidad cambia el sentido y afecta los viejos “modos de hacer las cosas” en las instituciones generando una serie de modificaciones en los dispositivos y procesos institucionales. No se puede desconocer que las adaptaciones de las instituciones y las mentalidades no son simples “efectos automáticos” de las transformaciones estructurales y legales. De allí que se observe una contradicción que tiende a transformarse en conflicto y el desajuste entre las predisposiciones y los marcos normativos genera malestar.

Por este motivo la educación para los adolescentes y jóvenes se convierte en el eslabón más crítico de las políticas educativas dado que las formas institucionales y curriculares que fueron adecuadas en el pasado hoy se encuentran en gran medida desconectadas de la vida de los jóvenes, de la sociedad y de la cultura en la que está inmersa.

Esto justifica la necesidad de generar cambios decisivos en la estructura institucional, en los contenidos y los aspectos metodológicos, pero sobre todo es el concepto mismo de **la educación secundaria** el que debe ser repensado a la luz de las profundas transformaciones económicas, científicas-tecnológicas, sociales y culturales actuales.

Para ello es necesario apropiarse de realidades y saberes cambiantes a cada instante. En éste sentido, el conocimiento que tenemos "del medio escolar y los conocimientos a enseñar" permitirá el logro de dicha finalidad donde la formación permanente se concibe

² IIPMV-CTERA_CTA (2004), “Prioridades para la construcción de políticas públicas” .

³ Tenti Fanfani, E. (2000), “Culturas juveniles y cultura escolar”, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

como una herramienta de gestión de enseñanza real y deseada, como enlace mediador entre la teoría y la práctica situando al docente como un intelectual creador.

El reconocimiento de esta realidad institucional significa tener en cuenta las condiciones de los ingresantes al profesorado y, simultáneamente, garantizar que en la formación se apropien crítica y éticamente de herramientas conceptuales-metodológicas para su futura práctica en la escuela secundaria.

Esto supone prever desde la formación inicial instancias de enseñanza y aprendizaje con los alumnos que les permitan tomar conciencia de sus propios procesos de formación.

Un proyecto educativo de formación inicial debe contemplar la realidad para plantear como eje fundamental la reconstrucción de las solidaridades colectivas para la recomposición de la sociedad en la cual no exista la desigualdad, la exclusión, ni la violencia. Una sociedad que garantice, por sobre todo, los derechos humanos a la sociedad en su conjunto; en donde exista una democratización del conocimiento en un marco de diversidad cultural y de igualdad de género, y en la cual se respeten las opiniones diversas.

“Este es el marco de la profunda crisis global que atraviesa a la sociedad en su conjunto, crisis que abarca a todas las instituciones y a las distintas organizaciones que de ellas dependen. Pero este momento también es un momento de posibilidad para crear, para construir nuevas articulaciones, nuevos sentidos, nuevos lazos, a condición de reconocer la crisis y analizarla en toda su complejidad. La educación, en este plano, también ocupa un lugar estratégico, pues como lo señalan los diseños curriculares elaborados por los docentes de la provincia de Río Negro: si bien la educación no puede por sí misma cambiar un sistema social, no hay transformación posible sin que intervenga la educación.”
(Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, 2008)

ACERCA DEL CURRÍCULUM

El Currículo es un campo de estudio que tiene una realidad histórica y, como tal, ha sufrido una evolución en su práctica y en la forma de concebirlo.

Para Kliebard (1992) la historia del currículo es una historia social, ya que la historia del cambio social está relacionada con el cambio de las ideas, y el currículo es afectado por las ideas, creencias, percepciones sociales, pero también ayuda a mantenerlas y a preservarlas.

Hay distintas maneras de hacer un recorrido histórico:

La historia del currículum como evolución de los métodos de enseñanza. Kemmis (1992) considera que hay una historia del currículo centrada en *los métodos de enseñanza*. También es considerado como evolución del contenido de enseñanza Lundgren (1992) enfoca la evolución del currículo desde los contenidos de enseñanza en distintas etapas históricas, explica al mismo sobre la evolución de los *códigos curriculares* y define estos como textos producidos para la Educación, que organizan distintos tipos de campos de conocimiento. Otra forma de entenderlo es desde la *teoría curricular*. Kliebard (1992) construye la historia del currículo sobre los textos que teorizan sobre él y sitúa el análisis desde el nacimiento de la teoría curricular en el momento de la profesionalización del currículo con la obra de Bobbit en 1918, *The Currículo*, hasta como se concibe hoy.

Otra manera de entenderlo es como cambio político y social: reformas políticas curriculares, que conllevan una manera particular de conceptualizar el currículo, dada la polisemia del término.

Posicionarnos en una conceptualización de currículum es posicionarnos en una determinada teoría curricular.

La teoría y la práctica curricular demandan la construcción de nuevas metodologías de diseño y desarrollo curricular, considerando las tendencias del contexto educativo actual y los contextos reales de las escuelas, en vistas al fortalecimiento de su autonomía y desarrollo.

Toda definición de currículum según Stenhouse,⁴ expresa pues, de un modo más o menos evidente, una manera de entender lo que debe ser el currículum. En primer lugar, un currículum debe reflejar algo más que intenciones: debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en que realmente se hace.

La preocupación del currículum es salvar el hiato entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas. Por eso dice Stenhouse, que el *“currículum deberá aspirar a algo que merezca la pena, así como lograr lo que pretende”*. Atendiendo a esta preocupación programática y a su responsabilidad moral, Stenhouse define el currículum del siguiente modo: *“Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”* Esta perspectiva conserva la naturaleza práctica de los problemas del currículum que desarrolló Schwab, pero la dota del sentido crítico y moral de los reconceptualistas, rompiendo con el razonamiento instrumental de la concepción tecnológica. A la vez se entiende que el currículum no es una serie de respuestas al qué y cómo enseñar que una vez decididas el profesor adopta en clase; por el contrario, se defiende que el currículum es una herramienta en manos del profesor y que es él, mediante su continua búsqueda e investigación, quien va encontrando sus propias respuestas a los problemas que éste le plantea. *“El currículum es el medio a través del cual el profesor aprende porque le permite probar las ideas mediante la práctica y por tanto confiar en su juicio en vez de en el de otro”* (Stenhouse, 1983: 160).

El sentido educativo que debe tener el currículum es doble: debe educar a los alumnos, pero debe educar también a los profesores.

ACERCA DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

En la institución escolar se puede observar una tensión permanente entre “lo nuevo y lo viejo”, “la conservación y el cambio”, “los intereses y las ideologías variadas”.

La perspectiva histórica nos resalta el hecho de que las instituciones escolares, sea cual sea su tipo, no es un producto aislado sino mas bien el resultado de circunstancias históricas que explican las funciones que se le asignan y el nivel de desarrollo organizativo alcanzado. Asimismo, cabe señalar que internamente también están sujetas a la propia historia, condicionando sus respuestas a las demandas internas o externas

⁴ Stenhouse L. (1991), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ed Morata.

que se les hacen. Las instituciones escolares y los docentes de Nivel Secundario no son ajenos a estas tensiones y condicionamientos.

La realidad cotidiana del trabajo en las escuelas secundarias muestra un cruce permanente entre las normativas vigentes y la vida cotidiana en las instituciones donde las propuestas curriculares no se constituyen, necesariamente como Proyecto cultural que se desprenden de esos marcos legales.

Actualmente observamos un conflicto entre los lineamientos políticos desde sus fundamentos pedagógicos-didácticos y el desarrollo de las disciplinas curriculares, la preocupación por la recuperación de la eficacia social de la educación, la transferencia del conocimiento escolar en la vida cotidiana, la articulación de la teoría y la práctica en el trabajo docente y la recreación de una cultura escolar.

El reconocimiento de esta realidad que se nos impone es importante. Las estructuras escolares o sistemas educativos son consecuencia de los sistemas políticos, sociales y económicos.

La concepción de sociedad, de ciencia, conocimientos, aprendizaje, el papel del docente en la enseñanza, el estilo de convivencia requerido para la socialización de los alumnos, han definido y definen un modelo de escuela. Ello significa hacer referencia:

- a) En primer término, a un tipo determinado de organización y al modo de funcionamiento de la institución escolar: su estructura, sus rutinas, la concepción de conocimiento, distribución del tiempo y de los sujetos que en ella participan.
- b) En segundo término, comprender que las instituciones escolares son construcciones sociales de características históricas que surgen del proyecto social y tienen sentido en el mismo.

Estas consideraciones son necesarias si acordamos con el planteo que hace Frigerio⁵ cuando dice que hablar de Instituciones escolares implica como requisitos:

- Cuidado hacia las instituciones reales.
- Respeto a los hacedores de escuela.
- Modestia.

Estos son reaseguros contra tentaciones totalitarias, dogmatismo y certezas.

La complejidad de lo educativo, los mil matices de su realidad hacen que sea casi imposible aprehender su complejidad en un solo gesto, dialogar con todos los interlocutores, dar cuenta de todos los contextos específicos de acción. Siempre una parte de la realidad se nos escabulle, siempre un caso viene a cuestionar lo afirmado, siempre un actor nos interroga y/o nos desconcierta.

Hoy en materia de educación, se reactualizan discusiones en distintas geografías, en el marco de coyunturas políticas de diferentes signos, a partir de perspectivas teóricas no necesariamente coincidentes. Todo ello confluye, una vez más, para que los sistemas educativos sean repensados y rediseñados.

Lo que está en juego en materia educativa es infinitamente importante: **el futuro de las sociedades y el destino de los sujetos**. Esta perspectiva coloca a la educación en

⁵ Frigerio, G. (1998), *De aquí y de allá: textos sobre la institución educativa y su dirección*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

estrecho vínculo con dos cuestiones claves: **la justicia y la democracia. LAS INSTITUCIONES ESCOLARES EN EL CONTEXTO SOCIO- CULTURAL** ⁶

Las instituciones educativas son un producto social, y como tal quedan sujetas a un conjunto de circunstancias que define la realidad social. Sintéticamente se podría considerar a las mismas:

Como producto histórico: la educación es el resultado de procesos históricos complejos y nunca neutrales.

Como construcción social: las instituciones escolares se ordenan de acuerdo con una estructura que reflejan intereses de grupos y que muestra la dominancia de unos planteamientos sobre otros.

Como institución especializada: Lidia Fernández⁷ señala que, históricamente, esta característica determinó la creación de un ambiente artificial en el que se aislaron —total o parcialmente— las personas implicadas en este proceso, la definición de una serie de roles sociales en los que se delegó parte importante de las acciones, antes a cargo de los adultos en general, y la postulación de metas, requerimientos y exigencias específicas.

Todo esto supuso la paulatina consolidación de un modelo destinado a organizar y dirigir las acciones e interacciones, y a evaluar resultados.

Tal como lo conocemos, el establecimiento institucional "escuela" supone —además de todo lo ya mencionado— la presencia de personal adulto y un conjunto más o menos amplio de jóvenes ("maduros" e "inmaduros" sociales) que, aislados del contexto social, crean una trama de relaciones en la que, se supone, adquirirán los rasgos que la comunidad define como valiosos.

La escuela cristaliza una serie de significaciones que inciden sobre los vínculos que los sujetos establecen con ella y, por su intermedio, sobre los aprendizajes que efectivamente hacen los sujetos involucrados.

Tal como lo sostiene el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la provincia: *"...nos parece clave para el crecimiento y fortalecimiento de la sociedad civil, el papel alternativo que adquiere una construcción escolar comunitaria, popular y democrática. Una escuela pública que recupere plenamente el lugar central que tiene en la producción del conocimiento y contribuya a la transformación social global."*

▪ **Las Instituciones Escolares Como Organizaciones.**

La institución escolar supone una organización que conlleva a disponer y relacionar los diferentes componentes de una realidad para conseguir la mejor realización de un proyecto educativo.

Cada institución escolar tiene una historia particular construida por los mismos sujetos que la componen —con su propia lógica— a través del accionar cotidiano. A la par de ello, genera y significa una dinámica y una organización que le es particular dentro del conjunto de instituciones con las cuales comparte la especificidad de funciones.

⁶ Gairín, J. (1996), *Manual de organización de instituciones escolares*, Editorial Escuela Española.

⁷ Fernández, L. (1998), *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Buenos Aires, Paidós.

No puede quedar al margen de esta consideración la complejidad misma del hecho educativo y organizativo que se refleja en: los objetivos, la estructura, el sistema relacional, la existencia de una dirección, las concepciones que la sustentan, el sistema administrativo o estructural, las finalidades o funciones que se le asignan a la misma.

Las posibilidades de las organizaciones escolares y las actuaciones que se realizan en ese ámbito están condicionadas por las finalidades y funciones que se le asignan. Así, por ejemplo, el carácter de instituciones escolares les hace compartir el sentido de lo educativo, dirigido en la perspectiva individual al desarrollo de la persona (fomentar la creación de una escala de valores educativa) y la perspectiva social a potenciar el proceso de socialización. Por otra parte, al tratarse de instituciones creadas y mantenidas por la sociedad las obliga a asumir las funciones que ésta le asigna en cada momento histórico.

- ***La Escuela Secundaria Como Organización Social Institucionalizada.***

La escuela secundaria es un tipo de organización social institucionalizada cuyos antecedentes pesan en su vida actual, en sus características, en sus modalidades y en su desenvolvimiento.

Surge como escuela media entendida con un tipo de organización escolar pedagógico y operativo de los cursos preparatorios para el acceso a la Universidad. Una preparación conocida como "clásica", con un currículum de carácter enciclopédico, absolutamente opuesto a todo criterio de especialización y —más aún— a cualquier pretensión profesional, con una metodología impregnada de la metodología racionalista-aristotélica.

Zanotti (1994) plantea que la enseñanza secundaria es algo así como una vieja casona ya varias veces centenaria, construida y diseñada para responder a las necesidades de un momento histórico. En la actualidad se percibe que las circunstancias históricas para responder a sus propias necesidades encontraron a la vieja casona y penetraron en ella. Se intentó transformarla desde dentro instalándose en sus cuartos y en sus corredores, observándose una disputa entre los fieles defensores de antaño y estructuras pedagógicas y organizativas impuestas por una política educativa de neto corte neoliberal.

Este análisis obliga a interrogar cuál o cuáles son los objetivos de la escuela secundaria hoy, dando lugar a posturas contradictorias producto de las mismas demandas que tienen su origen en el contexto socio-histórico.

Uno de los objetivos "históricos" de la enseñanza secundaria fue "la formación básica o general". Una formación de este tipo como su nombre lo indica significa otorgar una base de sustentación cultural desde la cual el sujeto pueda entender el mundo en el cual está inmerso y le permita desenvolverse dentro de él. Esta responsabilidad debe considerarse, de modo integral, o sea de todos los profesores y de todos los contenidos y no solamente —como por lo general ocurre hasta ahora— de algunos profesores y de algunos contenidos.

Otro de los objetivos esenciales lo constituye la orientación. Por orientación suele entenderse "orientación profesional" o "vocacional". Ello es un grave error, porque la orientación profesional o vocacional es parte de un proceso más amplio. Orientación significa "ubicarse en la vida", es decir descubrirse a sí mismo. Desde esta perspectiva, el objetivo es ayudar a los adolescentes en la más decisiva de las etapas de la vida al descubrimiento de intereses, aptitudes, condiciones vitales, intelectuales, expresivas y de

acción, y definición de su personalidad. Es decir el encuentro de un "lugar", "su lugar" para desarrollarse y contribuir al desarrollo de la sociedad.

El tercer objetivo, que en otro momento histórico se constituía en el fundamental, es la preparación para los estudios superiores. En estos tiempos "preparar para los estudios superiores" cobra otro significado dado que implica "enseñar a aprender". Lo que la escuela debe procurar es, pues, no una cabeza con determinada cantidad de conocimientos en una u otra área del saber o en todas ellas, sino "una cabeza bien entrenada para aprender en cada una de las áreas del saber o del hacer y/o en todas ellas".

El último objetivo está estrechamente ligado con las demandas del contexto socio-político-económico actual. La sociedad contemporánea necesita recursos humanos cada vez "más preparados" intelectualmente para desenvolverse en los nuevos marcos organizativos y culturales que día a día son más complejos. A su vez, el mundo del trabajo debe ser reivindicado como fuente de una formación integral valiosa. Tanto desde el punto de vista académico o como entrenamiento de aprendizajes, e inclusive como factor positivo de formación ética, cívica y política, el trabajo ofrece múltiples posibilidades educativas.

En consecuencia, debe desterrarse la antinomia tradicional según la cual todo tipo de profesionalización está en contradicción con fines formativos de carácter general e integral. Lo que sí es negativo es todo tipo de profesionalización prematura que limite desde temprano, perspectivas u horizontes para un proyecto de vida personal o laboral ulterior.

"La escuela secundaria, en el contexto descrito, aparece como una necesidad creciente para la formación de una ciudadanía plena y por este camino, profundizar nuestro desarrollo humano, integral y sustentable como Nación y Provincia por la vía del fortalecimiento de la participación popular y democrática." (Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria).

Entre las funciones de la escuela secundaria, la provincia de Río Negro considera las de: educar para el conocimiento, para la construcción de una ciudadanía activa y plena, para la continuidad de los estudios y la educación sobre el trabajo.

La Ley Orgánica de Educación de la Provincia de Río Negro N° 2444, en su artículo 3 establece, entre otros fines, que *"...la actividad educativa debe contribuir a formar personas:*

- integras y libres, conocedoras de sus deberes y derechos y que a partir de gozar de oportunidades y posibilidades de educación, sean capaces de reflexionar y autoeducarse permanentemente.*
- capaces de desarrollar armónica, creativa y críticamente sus aspiraciones, potencialidades y habilidades psicofísicas, espirituales, morales e intelectuales.*
- promotoras del reconocimiento y respeto a los diversos grupos de origen y pertenencia de la población y a sus culturas, y del fortalecimiento de los vínculos sociales a partir de la búsqueda de iguales oportunidades de progreso, procurando establecer la justicia social desde la solidaridad con quienes más necesitan."*

Asimismo, la Ley Nacional de Educación establece las funciones de la Escuela Secundaria, entre ellas las siguientes:

- *“Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio cultural.*
- *“Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio y de aprendizaje, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.*
- *“Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.*
- *“Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos.*
- *“Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de la tecnología de la información y de la comunicación”.*

ACERCA DEL CONOCIMIENTO

La consideración de la problemática epistemológica resulta indispensable al momento de pensar en el proceso de formación docente, teniendo en cuenta las distintas dimensiones y formas del conocimiento que se ponen de manifiesto constantemente en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje.

El conocimiento no puede pensarse como algo a lo que hay que acceder, un todo homogéneo, cerrado, extraño y ajeno. Se presenta por el contrario como un *devenir continuo en su construcción*, más que la suma de saberes, como un producto —objetivado y contradictorio— de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

Aquello que se constituye como saber significativo para una sociedad en un tiempo y espacio determinado, y como producto de un proceso de construcción y/o reconstrucción individual y social, deberá atender a las significaciones construidas por los sujetos en las condiciones en que han venido “conociendo”.

El alumno que cursa en los Institutos de Formación docente llega con conocimientos previos en los que explica los fenómenos naturales y llega con modelos y criterios para organizar tareas de enseñanza, por esto la formación de los futuros profesores se abordará como un proceso de reflexión por parte de los alumnos sobre las ideas previas en cuanto a ciencia, a los fenómenos naturales, sobre cómo enseñar ciencia para construir ideas donde se vinculen el conocimiento de las ciencias con una idea constructivista en la enseñanza de las mismas.

El conocimiento es *significación* y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa, un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado. Así, el conocimiento ha de tener un significado para los sujetos, para luego hacerse crítico.

En este proceso dinámico de construcción social e histórica se articulan teoría y práctica. Se trata de un movimiento desde el sentido común —creencias, saberes implícitos, valores—, hacia el conocimiento científico, que necesita del reconocimiento del otro en tanto otro para existir.

La cuestión de la formación docente está ligada indisolublemente a la reflexión *en y sobre* la práctica, como condición para generar conciencia crítica.

Pensar en las propuestas de formación basadas en la reflexión, la indagación, no significa restarle importancia a las dimensiones académicas y técnicas.

En este sentido, el saber de los que enseñan —o de los que van a enseñar— constituye el punto de partida para la reflexión crítica. Pero ésta se producirá cuando el saber teórico se integre al práctico bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción, a través de la reflexión y la revisión. Es necesario reconocer, junto a los futuros docentes, que el conocimiento no es determinismo, sino que es problematización y apropiación crítica de las perspectivas teóricas. No es cuestión de mera transferencia, sino especialmente de deseo, intención y capacidad para ofrecer posibilidades genuinas para su producción o construcción. Avanzar en síntesis de “...la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica...” (Freire, 1997).

ACERCA DEL SUJETO

El ser se dice de muchas maneras
Aristóteles

▪ **Jóvenes y adultos**

Pensar el sujeto del aprendizaje en la escuela secundaria es pensar en plural: en adolescencias y juventudes, es cuestionar desde el principio la posibilidad de que nuestro ideal nos juegue una mala pasada haciéndonos creer que hay una juventud y sólo una y una adolescencia y sólo una que sirvan como umbral y categoría de referencia para nombrar lo múltiple, lo complejo del sujeto pedagógico en la escuela secundaria.

Hablar y pensar en singular, en este caso, induce a un equívoco: suponer que el sujeto del aprendizaje sigue siendo el mismo de otrora y que la escuela hoy sigue siendo el espacio para los *elegidos*.

Adolescencia y juventud son dos términos a través de los cuales las sociedades modernas han intentado ordenar segmentos poblacionales partiendo de la edad, intento que como el propio Urresti lo señala, sólo que con otras palabras, encubre y produce efectos de velamiento sobre la idea de que estas categorías se constituyen en la complejidad de articulaciones sociales que las definen como tales en un momento histórico determinado.

Considerando a la realidad social como una construcción, necesariamente la concepción de *sujeto* está significada desde lo histórico:

- El Sujeto, está constituido en la cultura de su grupo, en los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social. En este sentido el Sujeto está condicionado por las configuraciones institucionales.
- El Sujeto es a la vez, portador de una historia subjetiva, intérprete de su realidad y actor reflexivo con posibilidades de transformar y transformarse.

Acerca de la relación entre adolescencia, contexto social y finalidades educativas, Silvia Llomavate, Susana Pironio y Beatriz Santiago¹⁰ sostienen que la adolescencia es una etapa de la vida caracterizada por su potencial de *autoconstrucción* en una sociedad organizada de acuerdo con pautas dadas y con valores considerados deseables por esa sociedad y quienes la componen.

Esta concepción introduce la autoconstrucción de acuerdo con un marco valorativo y normativo adoptado por la sociedad. Considera a los adolescentes como un grupo con características específicas, derivadas, por supuesto, de su momento de evolución psicobiológica, pero insertos en la sociedad de manera real y no solamente potencial.

Ahora bien, cómo describir a los sujetos del aprender, al alumno. Vamos a ayudarnos con las consideraciones que realizan distintos especialistas en el tema. Este sujeto se configura en una situación de crisis y conflicto generalizada en toda América Latina, que sucintamente podríamos describir anclada en políticas neoliberales integrales que generan procesos de: pauperización extrema, exclusión social, deterioro económico, concentración de la riqueza, incertidumbre, fuga del futuro, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, fragmentación creciente, desvinculación. Las adolescencias y juventudes se construyen y son construidas en estos mismos procesos. Pese a las diferencias de los espacios de referencia y de adscripciones identitarias de los jóvenes podemos rastrear algunas expresiones comunes:

“ (...) las utopías revolucionarias de los setenta, el enojo y la frustración de los ochenta, han mutado de cara al siglo veintiuno, hacia formas de convivencia que, pese a su acusado individualismo, parecen fundamentarse en un principio ético-político generoso: el reconocimiento explícito de no ser portadores de ninguna verdad absoluta en nombre de la cual ejercer un poder excluyente.”⁸

El grupo de pares se constituye en un espacio de confrontación, producción y circulación de saberes que se traduce en acciones, que tienen mecanismos propios de validación y legitimación. Los jóvenes y adolescentes no constituyen una categoría homogénea, tienen distintos modos de inserción en la estructura social, organizan y significan la cultura con modalidades específicas de acuerdo a sus necesidades de reconocimiento y a la valoración que hacen de las producciones. Esto implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Adquieren visibilidad en el ámbito de las expresiones culturales y, advertido esto por las *industrias culturales*, estas transforman la *categoría joven* en objeto de consumo y producen bienes y productos culturales para su consumo. Se produce así un doble fenómeno: mientras las instituciones, entendidas como espacios de socialización para las nuevas generaciones, tienden a normalizar y homogeneizar, las industrias culturales insertas en la lógica del mercado desregulan y ofrecen bienes de consumo diversos, ya sea que los jóvenes y adolescentes puedan o no acceder a ellos. Las conductas y

⁸ Reguillo Cruz, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Norma.

¹⁰ Llomovate, S., Pironio S. y Santiago B. (1992), *Adolescentes antes y ahora, aquí y allá*, Buenos Aires, FLACSO.

acciones transgresoras de los grupos adolescentes y juveniles son observadas y analizadas por el mundo adulto de distintas formas: si se trata de los llamados *integrados*, la mirada es condescendiente y en general la conducta es rotulada como travesura; en cambio si la acción proviene de grupos *alternativos* o *no integrados*, se la analiza en términos de etiqueta, estigma y patología y se agudizan las respuestas más autoritarias y disciplinadoras. Esto nos lleva a un punto de suma importancia a tener en cuenta: el intento de regulación y modelización que las estrategias de dominación social realizan por establecer modos de ser joven o de ser adolescente. En este sentido es muy importante asumir que este período de *moratoria social* es diferente según la clase social a la que pertenezcan los jóvenes y adolescentes. Para los que pertenecen a los sectores populares, las circunstancias son dramáticas: este período es mínimo o inexistente ya que las presiones económicas los obligan a tener que trabajar y si logran obtener un empleo, éste es precario, frágil, con salarios muy bajos, en "negro", con escasas o nulas posibilidades de crecimiento y de estabilidad, con lo cual el empleo termina siendo una experiencia dolorosa y de sometimiento.

En nuestro país, donde las secuelas de la socialización autoritaria aparecen claramente, quién se animaría a negar que los adolescentes que crecieron en hogares perseguidos por la desocupación tendrán rasgos negativos de inserción en la sociedad: escepticismo, agresividad, falta de confianza en sí mismos. ¿Cómo esperar que demanden una enseñanza superior de mejor calidad, más profunda y exigente, aquellos que aprendieron en la escuela secundaria a "hacer como si estudiaran"? ¿Qué efectos tendrá en la sociedad argentina la exigencia del hiperconsumo a que se ven sometidos los adolescentes desde los medios?

Ciertos rasgos descriptos por la literatura especializada, tales como la rebeldía, la agresividad, la construcción de fuertes vínculos grupales que aíslan a los adolescentes y jóvenes de la sociedad adulta, etc., son resignificados en esta concepción del adolescente como estrategias para esa búsqueda de sí mismo en una sociedad que muchas veces no es favorable a dicha búsqueda.

Las preguntas que surgen, entonces, son: ¿en qué contexto sociopolítico y cultural pueden desarrollar esas opciones?, ¿qué modelos identificatorios se les ofrecen a los adolescentes?

Obiols y Di Segni Obiols¹¹ describen el adolescente en el contexto actual, denominándolo adolescente posmoderno en contraposición con las características tradicionales del adolescente "adolescente moderno."

Al respecto expresa que si bien es cierto que los adolescentes no pueden en ninguna época ser descriptos como un solo tipo, también es cierto que a través de los autores que estudian la etapa se va configurando un modelo, por lo menos de aquel tipo considerado representativo. Así hubo un tipo de adolescente moderno descrito como un individuo que vivía una crisis, inseguro, introvertido, una persona en busca de su identidad, idealista, rebelde dentro de lo que el marco social le permitía.

Estas parecen haber sido las características más notorias de un tipo de adolescente que aparece en diferentes épocas de la historia.

Estos autores describen al adolescente actual o "posmoderno" de la siguiente manera:

¹¹ Obiols, G. y Di Segni Obiols, S. (1995), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*, Buenos Aires, Kapelusz.

Considerando cada uno de los duelos postulados en su momento por Arminda Aberastury como procesos inherentes al pasaje por la adolescencia, es lícito entonces preguntarse si dentro del marco de la posmodernidad, hay lugar para los duelos en la medida en que éstos son dolorosos, implican una crisis seria, tristeza, esfuerzo psíquico para superarlos. La posmodernidad ofrece una vida *soft*, emociones *light*, todo debe desplazarse suavemente, sin dolor, sin preocupaciones, sobrevolando la realidad presente. En consecuencia, ¿cómo se desarrollan estos procesos en el contexto planteado?:

a) El duelo por el cuerpo perdido:

El adolescente de la modernidad se encontraba perdiendo el idealizado y mimado cuerpo de la infancia, teniendo en perspectiva un período glorioso de juventud y lejos aún de lograr un cuerpo con características claramente adultas y admirables.

Podemos entonces preguntarnos, ¿qué ha pasado con el duelo por el cuerpo de la infancia que hacía el adolescente moderno, adolescente que sólo era un pasaje desde la niñez a un ideal adulto?. El adolescente posmoderno deja el cuerpo de la niñez pero para ingresar de por sí en un estado socialmente declarado ideal, pasa a ser poseedor del cuerpo que hay que tener, que sus padres (¿y abuelos?) desean mantener, es dueño de un tesoro.

Por lo tanto no habrá una idea neta de duelo, de sufrir intensamente la pérdida del cuerpo de la infancia.

b) El duelo por los padres de la infancia:

La imagen de los padres de la infancia es producto de la idealización del niño impotente ante la realidad que lo rodea. Ir creciendo, convertirse en adulto significa desidealizar, confrontar las imágenes infantiles con lo real, rearmar internamente las figuras paternas, tolerar, sentirse huérfano durante un período y ser hijo de un simple ser humano de allí en más.

Pero este proceso también ha sufrido diferencias. ¿En qué residen esas diferencias?, pues en lo referente a sí mismos, estos padres buscan como objetivo ser jóvenes el mayor tiempo posible, desdibujan al hacerlo el modelo de adulto que consideraba la modernidad. Si recibieron pautas rígidas de conducta, comunes por entonces a toda una generación, al educar a sus hijos renuncian a ellas, pero no generan otras nuevas muy claras, o por lo menos cada pareja de padres improvisa, en la medida en que la necesidad lo impone, alguna pauta, a veces tardíamente. Si fueron considerados por sus padres incapaces de pensar y tomar decisiones, ellos han pasado a creer que la verdadera sabiduría está en sus hijos sin necesidad de agregados, y que su tarea es dejar que la creatividad y el saber surjan sin interferencias. Si sus padres fueron distantes, ellos borran la distancia y se declaran compinches de sus hijos, intercambiando confidencias.

El adolescente no tiene que elaborar la pérdida de la figura de los padres de la infancia como lo hacía el de otras épocas. Aquí difícilmente haya duelo y, paradójicamente, se fomenta más la dependencia que la independencia en un mundo que busca mayores libertades.

c) El duelo por el rol y la identidad infantiles:

¿Qué significa ser niño? Ser dependiente, refugiarse en la fantasía en vez de afrontar la realidad, buscar logros que satisfagan deseos primitivos y que se obtengan rápidamente, jugar en vez que hacer esfuerzo.

Llegados a este punto parece imprescindible diferenciar dos conceptos psicoanalíticos que suelen confundirse: el *yo ideal* y el *ideal del yo*. El *yo ideal* es omnipotente (el delirio de grandeza mencionado por Freud), no puede esperar para

satisfacer sus deseos y no es capaz de considerar al otro. Hace sentir al niño que es el centro del mundo, es la expresión de un narcisismo que no admite a otros.

En los desarrollos normales ese *yo ideal* se va acotando a medida que la realidad le muestra sus límites. Los padres primero y los maestros después, tienen la difícil tarea de provocar la introyección de otra estructura, el *ideal del yo*, que es lo que debe ser. Ese *ideal del yo* también manifiesta sus propios valores: esfuerzo, reconocimiento y consideración hacia el otro, así como postergación de los logros. ¿Qué ocurre con el adolescente? En esa época de la vida se termina de consolidar el *ideal del yo*, para ello confluyen los padres, los docentes y la sociedad en su conjunto. Pero qué ocurrirá si la sociedad no mantiene los valores del *ideal del yo*, si en cambio pone al nivel de modelo los valores del *yo ideal*. Pensemos en lo que los medios difunden constantemente, los valores del *yo ideal*, que en otras épocas podían quedar en la fantasía pero no ser consagrados socialmente.

Si se acepta este planteo, de él se deduce que los valores primitivos de la infancia no sólo no se abandonan sino que se sostienen socialmente, por lo tanto no parece muy claro que haya que abandonar ningún rol de esa etapa al llegar a la adolescencia.

d) Acerca de la identidad sexual:

La adolescencia fue considerada desde que se la tomó como objeto de estudio, una etapa de búsqueda de la propia identidad sexual. La revolución sexual de los años '60 dio paso a varios cambios. Los sexos dejaron de estar rígidamente establecidos en su aspecto externo y en los roles a cumplir. Al mismo tiempo la ambigüedad sexual se constituye en una característica propia de la época.

Aberastury sostenía que un cuarto duelo durante la adolescencia se debía a la necesidad de superar la pérdida de la bisexualidad infantil. Pero en la actualidad la bisexualidad no sólo no parece requerir duelo sino que aparece como una característica atractiva en figuras del campo artístico, por ejemplo. El modelo heterosexual exclusivo ha quedado como uno más entre aquellos que muestran los medios masivos como imitables.

Hemos visto que, en la actualidad los adolescentes no encuentran fácilmente figuras, por lo menos adultas, con las cuales identificarse y que tanto los padres como los docentes han perdido ese lugar. El período 1960-1980 es denominado "la época de los ídolos" con estrellas y jefes de banda como ideales, sin Dios ni maestros y con un claro retorno al narcisismo, al *yo ideal*. En ningún caso es el adulto el modelo ideal.

Respecto a la situación actual dice Françoise Dolto: *"Los adolescentes se ven obligados a ser padres de sí mismos, situación que les da más libertad, pero para la que no cuentan con elementos suficientes. La única fuente de referencia para estos son los medios masivos de comunicación, en particular la televisión, adoptando a tantos adolescentes huérfanos."*

Resultaría importante no solo conocer las características del adolescente, sino también analizar las formas posibles de convocarlos a participar en actividades de crecimiento y formación personal que los comprometan en un proyecto de país más integrado.

ACERCA DE LA ENSEÑANZA

*Todo es posible en la clase, si se cuenta
con un buen mapa... y un maestro creativo*

Luis F. Iglesias

La enseñanza es una práctica social que se desarrolla en el tiempo, en contextos escolares específicos definidos para tal fin. La enseñanza puede ser definida como una actividad intencional que resulta, entre otras cosas, de los procesos de interacción e intercambio que se producen en las aulas como resultado de las actividades propositivas planificadas por los docentes.

La enseñanza como síntesis didáctica entrama dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica. La enseñanza conlleva una manera particular de intervención comprometida y ética para promover la construcción del conocimiento. Esta intencionalidad característica de los procesos de enseñanza remite, por un lado a su función social y, por otro, a la pretensión de hacer posible el aprendizaje.

La intervención en la enseñanza es una anticipación, una puesta en acción y una evaluación que se juega de un modo dialéctico, donde se entrecruzan: necesidades y deseos propios de quien asume la enseñanza; necesidades y deseos propios del sujeto de aprendizaje; opciones y posturas frente al contenido. El poder articular estas dimensiones exige una permanente actitud reflexiva. La enseñanza es también una actividad práctica caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los valores y la construcción de significados.

Estanislao Antelo propone una serie de metáforas ricas y fértiles a las que es posible adherir por su transparencia y contundencia para definir el oficio docente. Dice por ejemplo, que la enseñanza tiene algo de magia, de desmesura, de ejercicio de confianza ciega, y de contrabando cultural: porque se trata de pasar una herencia, de alterarla en el traspaso, de incrementarla.

El modo en que se concibe y explica la vida en las aulas, supone ciertos modos de intervención didáctica, es por ello que no se pueden separar los modos de comprensión y análisis de la enseñanza de los modos de actuación respecto de ella.

El problema será develar el significado que los distintos participantes le dan a la enseñanza.

La enseñanza en una institución formadora de docentes implica, a diferencia de lo que ocurre con el resto del Sistema Educativo, el abordaje de la práctica docente como uno de los contenidos esenciales. Es esta cuestión compleja y, a la vez, paradójica de "enseñar a enseñar", la que le otorga un cariz distintivo, o más específico, a la enseñanza en este nivel.

Un docente o grupo de docentes capaces de llevar adelante un proyecto de formación de formadores, necesitará hacer girar su quehacer en la permanente revisión y transformación de la práctica con el propósito de mejorar el proceso de formación.

Esto requiere del análisis permanente de sus conocimientos, supuestos, vivencias y modelos. Un docente capaz de revisar su práctica necesita de una teoría que convierta sus creencias en explicaciones.

Se intentará que la formación docente adquiera características de “herramienta”, en el sentido no instrumental que plantea Bruner, entre otras consideraciones. En este escenario “líquido” e incierto del siglo XXI se intentará que los alumnos construyan algunos saberes pedagógicos dúctiles como herramientas de análisis para pensar la educación contemporánea, para entender el mundo, para construir su propia “visión del mundo”, para cimentar las bases de su oficio como práctica “científica”, pero también moral y política. No renunciamos a esto y bueno es decirlo, en homenaje a la honestidad de nuestro planteo.

ACERCA DEL APRENDIZAJE

Enseñanza y aprendizaje son dos realidades bien diferenciadas. El aprendizaje es la actividad misma del individuo, la enseñanza es una intervención exterior; el aprendizaje es un proceso continuo, la enseñanza es transitoria...

Foucambert

Sabemos que el aprendizaje es uno de los procesos más ampliamente comprometidos en la construcción de sujetos y de sociedades. En efecto, ponemos en juego este proceso para desplegar la característica que mejor nos define como seres humanos: la posibilidad de transformación constante y versátil. Es en la práctica del aprender, entre lo que cambia y lo que perdura, como vamos construyendo nuestras identidades personales y colectivas.

Por ello, una de las funciones primordiales del aprendizaje humano es la de permitirnos formar parte de las interacciones sociales.

Así entendido, el aprendizaje tiene como destino habilitarnos a interiorizar la cultura para formar parte de ella y participar en el entramado social.

Entendemos el aprendizaje como un proceso subjetivo que se constituye en una historia singular y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como el histórico, político, económico, social, cultural e institucional.

El sujeto de la formación docente es emergente y a la vez constituyente de grupos en los que ha aprendido diferentes significados, se construye a sí mismo a partir de la relación con los otros, constituyendo su propia identidad en los procesos de interacción que, ligados al lenguaje y a la cultura, lo hacen capaz de autorreferencia y reflexividad en uso de su libertad.

Cabe preguntarse cuál es el significado que tiene el verbo “aprender” para los estudiantes de la formación docente, cómo se tensiona en forma permanente el cómo fui y soy como aprendiente y cómo soy como enseñante, qué prácticas del aprender sostienen nuestros estudiantes y cuáles cambian o deberían cambiar, qué dispositivos generar en este sentido desde la formación inicial.

Pensar en los procesos de aprendizaje en nuestro nivel, nos remite a pensar en una formación que contemple como punto de partida el análisis de los propios procesos de

aprendizaje del alumno, de la comprensión de su subjetividad, de sus propias historias de vida, de las representaciones que ha construido a lo largo de su desarrollo.

El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del alumno y de la enseñanza, deben ser explicitados y analizados para poder actuar con el mayor reconocimiento posible sobre los supuestos que orientan la práctica pedagógica. El alumno que aprende, pone en juego en sus aprendizajes cotidianos, contenidos simbólicos que inciden en la valoración que hace de sí mismo. Las representaciones acerca del aprendizaje y de la formación, están mediatizadas por su contexto familiar y socio cultural y, por haber sido incorporadas a partir del proceso de socialización, tienen efectos duraderos y resistentes al cambio, ya que las ha internalizado como las únicas posibles.

A su vez, durante el proceso de formación también construyen nuevas representaciones en la medida que las mismas le son transmitidas junto a los contenidos académicos como forma de prepararlo para su ejercicio profesional.

El punto de partida del aprendizaje en este nivel comprende el análisis de las representaciones, a partir de sus propios decires, del de sus pares, el de los docentes y la resignificación de los mitos, las costumbres, las narrativas pedagógicas y los relatos.

La posibilidad de que el análisis de éstas y otras representaciones, se constituyan en los primeros contenidos de aprendizaje de los alumnos permite pensar en una perspectiva de cambio frente a las prácticas pedagógicas. Cuando en estos análisis prevalece la sumisión, el cambio será inhibido, pero si predomina la elaboración, el proceso se facilita.

De este modo, es preciso desde la formación, brindar algunas herramientas que permitan atender y producir diversidad, procurando colaborar en el impulso de prácticas educativas alternativas que otorguen otros sitios a la posición subjetiva del alumno y del docente, a la reflexión sobre la problemática.

Lo importante es que una vez recibidos, nuestros alumnos puedan encontrar en la escuela los sentidos que el aprendizaje tiene para cada niño, multiplicarlos, potenciarlos y jerarquizarlos. Si se respeta el sentido, la modalidad, el interés, el origen, se abre el camino del aprendizaje significativo.

Por tanto, y aún cuando parezca obvio señalar, la posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercerán y ejercemos la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN

La Resolución N° 1000/2008 del Consejo Provincial de Educación, reconoce la normativa de evaluación, acreditación, exámenes y promoción, aprobada exclusivamente para el proceso de transformación de la escuela media, la que establece entre sus considerandos que *“...uno de los fines de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de apropiarse significativamente de los conocimientos y que para ello es importante proveer una amplia gama de situaciones y estrategias que provoquen el interés y promuevan el aprender a aprender.”* Esto *“...implica el desarrollo y construcción de saberes, siendo por ello un horizonte de referencia del trabajo didáctico y pedagógico del profesor.”*

Coincidiendo con la concepción de evaluación de la política provincial, la Institución deberá propiciar en el cuerpo de profesores el diseño de estrategias y métodos de enseñanza que permitan analizar los procesos de evaluación y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Tal como lo expresa el Diseño Curricular de Formación Docente para la Educación Primaria (2009), *“...no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Es un elemento más en la labor del docente, hemos de considerarla no con carácter restrictivo de valoración al final del proceso, sino con carácter formativo; ayuda para seguir avanzando, rectificar o ratificar lo planificado, si es necesario.”*

Para que sea formativa se debe utilizar como un medio que proporcione información, que permita una retroalimentación adecuada a los alumnos, como así también, mejorar las estrategias de enseñanza del profesor. El carácter formativo de la evaluación queda entonces, según Perrenoud, asociado con el propósito de participar en la regulación del aprendizaje o, dicho más simplemente, de cooperar con los alumnos en sus actividades de aprendizaje.

La evaluación ha de ser coherente con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, desde la experiencia de trabajo con los alumnos y no solamente con la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos. Cuantos más elementos de información tenga el evaluador más fundamento tendrán sus decisiones.

La evaluación es una práctica pedagógica compleja. En educación se relaciona con la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones:

- Respecto de los individuos (conocer sus necesidades o capacidades, juzgar sus méritos en función de procesos de selección y agrupamiento, aprobación de un curso o nivel etc.)
- Respecto al mejoramiento de la enseñanza (adecuación de los materiales, utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza o de la organización y secuencia de contenidos etc.)
- Respecto de la Institución escolar (analizar la calidad de los contenidos impartidos en una escuela, etc.)
- Respecto de política y administración del sistema escolar (analizar la calidad de una escuela, evaluar el desempeño profesional de un docente, conocer el rendimiento académico de los egresados, etc.)

La evaluación es un juicio crítico y complejo acerca del aprendizaje de los alumnos y las estrategias de enseñanza, algunas características de esta concepción son las siguientes:

- No es un proceso neutral objetivo. Evaluar es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja. Los datos y las informaciones que debe recolectar y elaborar el docente no se refieren sólo a los productos del aprendizaje o al desempeño de los alumnos. Hay muchos otros elementos que debe considerar a la hora de evaluar a sus alumnos. Su propia acción, las estrategias de enseñanza que ha planificado, el currículum con el que está trabajando, etc. La tarea de evaluar se acerca a la tarea de un juez reflexivo y no al de un mero aplicador de la ley.

- Se acerca hacia un modelo de investigación. Para evaluar hay que comprender circunstancias, procesos significados, historias personales. Las evaluaciones tradicionales de tipo objetivo no nos permiten comprender el proceso educativo ya que lo tratan en función de los productos y en términos de éxito o fracaso.
- Sirve para retroalimentar la tarea de enseñanza; posee una influencia formativa muy importante sobre la labor del desarrollo, tanto de la planificación inicial como de las revisiones que se van haciendo sobre la marcha. En esta perspectiva, la estimación y evaluación acompañan permanentemente la tarea del docente.

Para la evaluación, tal como lo propone el Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, se considerará el diseño de instrumentos que faciliten la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, atendiendo a estrategias que permitan analizar los procesos, esto es: realizar lo que se denomina la metaevaluación: *“No basta con interrogarse sobre la calidad de los datos que se recogen en el informe o sobre el rigor de los métodos que se han aplicado para extraer información, sino que es preciso preguntarse por la naturaleza de la iniciativa, por la finalidad del proceso, por las reglas éticas que lo han inspirado, por la utilización que se ha hecho de la información, por el control democrático de los informes, por las secuelas que la evaluación ha dejado...”* (Santos Guerra, 1998).

Este es un camino a recorrer, no basta con enunciarlo, es parte del proceso de aprendizaje que debe darse si aspiramos democratizar las prácticas educativas y en este sentido la evaluación es también parte del proceso democrático de discusión.

En función de ello, cada unidad curricular utilizará diferentes modalidades, criterios e indicadores de evaluación que podrán ser pautadas por cada docente a cargo de la unidad curricular, siendo esto establecido en el contrato pedagógico y acordado institucionalmente.

Sostenemos un concepto de evaluación que incluye el de acreditación, aunque estos no son asimilables. Evaluar es emitir juicios de valor para diagnosticar, diseñar, hacer ajustes, retroalimentar, integrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, y también para informarse acerca de éste. De manera ineludible, la sociedad le otorga a las instituciones educativas la responsabilidad de acreditar los aprendizajes de cada alumno. Esta cuestión es insoslayable, pero cuantos más elementos se tengan para evaluar, mayor fundamento tendrán sus decisiones.

La acreditación, de esta manera adquiere una dimensión distinta: es el resultado de un proceso de evaluación integral con el propósito de certificar un aprendizaje individual o grupal acerca de los conceptos y capacidades propias del futuro docente.

Capítulo II

ESTRUCTURA CURRICULAR

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

Titulo: Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

Nivel de carrera: Carrera de grado

Objetivos de la carrera:

- Formar profesores en Educación Secundaria de Lengua y Literatura que se desempeñen en el nivel secundario de la educación con un sólido posicionamiento teórico; pero al mismo tiempo hábiles escritores y entusiastas lectores, para que puedan constituirse como verdaderos agentes de transformación social.
- Fomentar la actitud crítica y la creatividad, factores indispensables puestos al servicio de las prácticas docentes para que estas se conviertan en promotoras de innovación y fuentes de la transformación.
- Brindar al futuro docente las herramientas básicas para favorecer el proceso de construcción de su identidad profesional, a través del análisis de los fundamentos políticos, sociológicos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y didácticos que atraviesan las teorías de la enseñanza y del aprendizaje.
- Promover espacios de apropiación teórica a partir de la problematización de la práctica, generando una actitud crítica y reflexiva individual y colectiva que permita analizar representaciones, modelos y argumentaciones del campo de la educación en general y del nivel Secundario en particular.
- Favorecer actitudes de cooperación y disponibilidad para trabajar con otros, desde la lectura crítica de la propia práctica, a fin de generar propuestas de enseñanza democratizadoras.
- Promover el respeto por las diferencias generando estrategias de integración educativa y social, a través de proyectos elaborados en forma conjunta con las instituciones educativas y otras organizaciones de la comunidad.
- Desarrollar en el docente la capacidad para discernir entre un estereotipo social del adolescente y la presencia de la diversidad cultural y lingüística de cada uno de sus alumnos.

Perfil del/la Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

Gustavo Bombini, en las “Fuentes para la transformación curricular” destaca aspectos fundamentales para la formación del/ la docente de Lengua y Literatura, como aspectos centrales en la formación del profesor e incluidos en las planificaciones del área Lengua y Literatura. Uno se refiere a la formación del/la docente como productor/a de textos y no sólo como consumidor/a; puesto que del mismo modo que un profesor/a de música o

plástica —por ejemplo—, además de formarse en la teoría de la disciplina se forma como instrumentista o pintor/a, el profesor/a de Lengua y Literatura debe formarse como productor/a de textos de ficción y no ficción.

Generalmente, el conocimiento de la lengua en la formación docente aparece mediatizado por corrientes lingüísticas y literarias; pero el campo de la escritura exige en palabras de Gabriel García Márquez, que se bucee en el “aspecto artesanal” de la ciencia de escribir. Por su parte Roland Barthes plantea la necesidad de que la lectura esté ligada a una práctica de la escritura. Es indudable que entre lectura y escritura existe una retroalimentación permanente: normalmente se lee para escribir, aunque también, en ocasiones, el escribir permite familiarizarse con ciertos recursos retóricos que luego favorecen la comprensión en el momento de la lectura; y que aún va más allá, pues la escritura forma lectores más sagaces e intuitivos, más críticos y selectivos, más aristocráticos en el sentido noble del término. Es un hecho que todo escritor/a ha sido antes un/a buen/a lector/a; pero, indudablemente, la escritura lo/la convirtió luego en mejor lector/a.

No obstante, el/la Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura será un/a conocedor/a profundo/a de esos dos aspectos: las teorías lingüísticas y literarias, y los procesos escriturarios que le permitan ser “un/a artesano/a de la lengua”. Esto último no significa que se piense en un/a profesional de la literatura, sino en la formación de un/a docente que incorpore la escritura en su práctica profesional: que redacte proyectos de trabajo, que escriba un registro de experiencias, presente los resultados de sus prácticas y reflexiones en congresos, jornadas o encuentros, que colabore en revistas de producción escolar, participe de talleres de escritura, etc.

Lograr que la palabra nos represente como totalidad, conocer las características peculiares que tiene la lengua oral en relación con la escrita, lograr que la teoría y la práctica vayan de la mano, serán los caminos de tránsito en la propuesta curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura; porque por otro lado, también es la única manera de poder ejercer la docencia en relación con la escritura: ejerciéndola, no existe otro modo de poder guiar al futuro alumno en este aprendizaje. Tal como se lee en el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la provincia de Río Negro, los docentes son a la vez “*sujetos de aprendizaje, sujetos en situación de aprendizaje y responsables de la enseñanza*” (p. 34).

Pero el/la nuevo/a profesional, además, deberá encontrar su identidad en el marco de la creatividad, no concebida esta como un conjunto de consignas de escritura para el aula, sino como una concepción filosófica que atraviese toda la propuesta curricular. La creatividad junto con la comprensión, la producción y la sistematización, son los ejes que atraviesan la presente propuesta curricular, ejes que deberán estar presentes en las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica, porque no es conveniente separar el qué se enseña del cómo se lo hace.

No es que se pretenda formar científicos ni artistas, sino profesionales libres y responsables, capaces de desentrañar un mensaje subyacente en cualquier discurso en lugar de ser receptores pasivos, de razonar en lugar de mecanizar, de inventar en lugar de repetir; máxime cuando se ha ingresado en lo que Norberto Fernández Lamarra ha llamado la tercera revolución, la de Internet. Para este académico el conocimiento ha dejado de ser lento, escaso y estable, y su gestión junto con las nuevas modalidades de aprendizaje, deberán ser los ejes centrales de las políticas de la educación superior, en un momento en que los ámbitos tradicionales de la formación han perdido su monopolio y ya no existen paradigmas definitivos.

El conocimiento teórico no deberá asumirse como un conocimiento a ser enseñado en el nivel Secundario —o como un mero conocimiento—, sino que habrá de articularse con procesos de construcción didáctica. Será necesario, entonces, que el/la docente asuma que la enseñanza de la lengua y la literatura debe mostrarse permeable a las particularidades de los contextos, no como meras variables a considerar ocasionalmente, sino como parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica de la didáctica de la lengua. Existe una unidad entre el aprender y el enseñar y así lo expresa el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la provincia de Río Negro: “No se trata de que alguien es portador de un saber a transmitir a otro que no sabe nada (...) el individuo es sujeto de aprendizaje, sujeto en situación de aprendizaje sujeto al aprendizaje y productor de conocimiento” (p. 36).

En lo que concierne específicamente a la formación literaria del/la nuevo/a docente, se deberá tener presente que la literatura es un campo del conocimiento que está más cercano al mundo del arte que al de las ciencias; por eso la literatura impone naturalmente y en primera instancia, una lectura “predominantemente estética”, mientras que cualquier otro tipo de discurso requiere de una lectura “predominantemente eferente”.⁹ Esto significa que se aspirará a la formación de un/a lector/a sensible, capaz de disfrutar de los aspectos artísticos de la escritura, tanto de las imágenes que el texto proporcione como de los hallazgos expresivos que el autor haya logrado, tanto de la cadencia del verso o de la prosa, como de la sonoridad del idioma, no sólo de la anécdota más o menos original en la que el texto se sustente; porque si hay algo que en literatura no se discute es la dimensión estética de la obra, pues no pertenece esta al orden de lo que representa sino al orden del lenguaje. La expectativa estará volcada entonces, en la formación de un/a docente que sea capaz de vivir la “codicia del texto”, tal como lo piensa Graciela Montes,¹⁰ pues esta actitud es la única garante de que un docente pueda entusiasmar a sus alumnos con el amor por la lectura.

Tal como se explicaba antes, en este mismo apartado y en relación con la escritura, la enseñanza de la lectura exige la presencia de un/a docente lector en el sentido más cabal del término, pues ambas son básicamente destrezas que han de ser desarrolladas en un proceso lento de aprendizaje, son parte de la construcción cultural de una sociedad puestas al servicio del conocimiento, la información y el placer.

Por otro lado, un/a buen/a lector/a de literatura es a la vez poseedor/a de conocimientos específicos ligados con la calidad de los textos, que lo/la convierten en un/a criterioso/a selector/a, cualidad indispensable no solo para la tarea de formar lectores sino también para el análisis de materiales curriculares editados para el nivel.

No son ajenos a esta serie de consideraciones, naturalmente, su compromiso con la cultura universal, su conocimiento de las distintas manifestaciones del arte y su vocación por el conocimiento, condiciones que habrán de ser desarrolladas o fortalecidas durante el tránsito de la formación, condiciones esenciales para un/a profesional comprometido/a con la Transformación de la Escuela Secundaria rionegrina.

⁹ Rosenblatt, L. M. (1996), “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en: *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.

¹⁰ Montes, G. (1996), *La frontera indómita*, En torno a la construcción y defensa del espacio poético, México, FCE.

Finalidad de la formación docente para el Nivel Secundario

El/la profesor/a de Lengua y Literatura estará capacitado/a para cumplir con las funciones que requiere la vida institucional y académica de la escuela secundaria, esto es tanto planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje de un grupo-clase, como diseñar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación-acción y participar en equipos interdisciplinarios para la elaboración, ejecución y evaluación de proyectos institucionales.

Por otro lado, su preparación le permitirá desempeñarse como asesor/a de planificaciones curriculares e investigación educativa en organismos e instituciones oficiales y privadas, así como intervenir y asesorar en política estatal y privada de enseñanza y acción cultural.

Su formación le permitirá, además, trabajar como corrector/a en empresas editoriales o en el asesoramiento técnico para la publicación de obras vinculadas con el campo de conocimiento de la lengua y la literatura para la Educación Secundaria, trabajar en periodismo especializado en publicaciones referidas a la lengua y la literatura, y producir ensayos, libros y materiales curriculares relativos a investigaciones desarrolladas en el campo disciplinar de la lengua, la literatura, la crítica y la didáctica de la lengua y la literatura para la Educación Secundaria.

FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR

La estructura curricular de este diseño está organizada en **campos de conocimiento disciplinar** según lo establece el Capítulo IV (artículo 30) de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE 24/07):

- **Campo de la Formación General:** están comprendidas aquí las disciplinas de amplio alcance y propias de la formación docente cualquiera sea su orientación, las que aportan los marcos conceptuales generales interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de las unidades curriculares que definen la titulación. En el caso del profesorado de Lengua y Literatura se incluye, como excepción, una unidad curricular de formación estética como complementaria de la formación filosófica, puesto que se la considera esencial en el desarrollo de la cultura literaria, en el sentido de que esta se encuentra impregnada por las distintas expresiones del arte.
- **Campo de la Formación Específica:** se hallan en esta área las disciplinas relacionadas con los saberes identitarios delimitados por el título de la carrera; pero están comprendidos también, aquellos conocimientos vinculados con las características institucionales en las que el futuro docente deberá desempeñar su actividad profesional y con las del grupo humano a quien estará orientada su práctica. En este último caso estará considerado además el sujeto adulto, ya sea en relación con las didácticas específicas como con la singularidad de las instituciones que los reciben.
- **Campo de la Formación en la Práctica Profesional:** es este un campo que culmina en la Residencia Pedagógica Integral y atraviesa desde un principio a los dos anteriores, capitalizando sus especificidades para ponerlos al servicio de las prácticas educativas. Se requerirá, para tales propósitos, construir una red con

escuelas asociadas a la institución formadora, con el fin de articular proyectos de formación, experimentación, investigación y actualización disciplinar.

- **Formatos alternativos**

Los campos de la formación están integrados por distintos tipos de **unidades curriculares**, entendiéndose por tales a “*distintas modalidades o formatos pedagógicos*” que organizan los contenidos de la formación (Res. CFE 24/07).

Las **materias** o **asignaturas** constituyen los marcos disciplinares o multidisciplinares con valor troncal para la formación; pero se complementan con otras instancias académicas como **seminarios** y **talleres**.

Los **Seminarios** centran su acción pedagógica en la profundización de una temática determinada, con el propósito de indagarla, entender su complejidad y abordar el marco teórico que permita su explicación e interpretación.

Los **Talleres** por su parte y en general, no son una innovación metodológica sino verdaderos giros epistemológicos, porque suponen la necesidad de una fuerte explicitación de aquellos aspectos silenciados en la selección de contenidos. Como opción metodológica crean espacios de reflexión y producción colectiva y, en este caso, cubren las necesidades que el perfil del egresado demanda, es decir que abren espacios para la reflexión y la práctica de la lectura y la escritura; pero no solo con el fin de desarrollar las habilidades que les son inherentes, sino también para ir construyendo, gradualmente, la posición epistemológica que hoy sustenta las prácticas áulicas.

En relación con esto, se considera tanto a una como a otra unidad curricular, productos de procesos cognitivos que demandan a su vez, conocimientos metacognitivos que hagan posible la utilización de estrategias que permitan resolver los desafíos que la vida social, laboral y académica, instalan.

Espacio de Definición Institucional (EDI)

Esta unidad curricular comprende espacios de formación complementarios y alternativos ofrecidos por la institución formadora, pero a los que los alumnos/as acceden guiados por sus propios intereses.

Son ofertas realizadas por distintos campos disciplinares o interdisciplinares con las que los/las estudiantes pueden abordar distintas temáticas ligadas a lo pedagógico, lo social, lo escolar, lo artístico o cualquier otro centro de interés que los profesores consideren relevantes para la profundización de los contenidos desarrollados en sus materias, o como nuevos conocimientos, sencillamente. Son otras instancias de aprendizaje que promueven otras formas de encuentro del/la alumnos/a con la realidad y que le permiten involucrarse activa y críticamente con el proceso de conocimiento; pero no supone una mera contemplación de los hechos sino que propone superar el “quietismo” y le “exige al sujeto transitar la experiencia, ubicarse y comprometerse activamente en su mundo cotidiano, su mundo de vida, en el sujeto pedagógico que pretende habitar”. Es en parte, el perfil del docente que la transformación de la Escuela Secundaria Rionegrina pretende (Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, p. 36).

Los proyectos que conforman estos espacios, admiten diversas modalidades de organización, evaluación y acreditación. Pueden adoptar el formato tanto de seminarios, talleres o trabajos de campo.

Campos de la formación	Unidades curriculares que aportan al campo	Horas	Totales y %
GENERAL	Pedagogía	64	640 (25%)
	Didáctica General	64	
	Psicología Educacional	64	
	Sociología de la Educación	64	
	Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa	64	
	Políticas Educativas y Educación Secundaria	32	
	Antropología Sociocultural	64	
	Fundamentos de la Filosofía	64	
	Estética e Historia del Arte	64	
	Tecnologías, Comunicación y Educación	64	
	Taller de Alfabetización Académica	32	
	ESPECÍFICA	Psicología y Cultura Adolescente	
Enseñanza de la Lengua y la Literatura I, II y III		192	
Historia de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura		32	
Introducción a los Estudios Literarios		64	
Gramática y Normativa de la Lengua Española I y II		128	
Lingüística General y Sociolingüística		64	
Semiología y Análisis del Discurso		64	
Teoría y Práctica de la Lectura y la Escritura		64	
Literatura Española		128	
Literaturas Extranjeras		128	
Literatura Hispanoamericana		128	
Literatura Argentina		128	
Seminario de Teoría y Crítica Literaria		32	
Seminario de Alfabetización		32	
Seminario de Historia de la Lengua Castellana		32	
Seminario de Literatura Juvenil		32	
Taller de Teatro		32	
Taller de Textos Poéticos	32		
PRÁCTICA PROFESIONAL	Prácticas Docentes I, II y III	384	576 (22,5%)
	Residencia Pedagógica	192	
Total Horas		2560	100%
ESPACIOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL		128	5%

MAPA CURRICULAR-

MAPA CURRICULAR “ Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura”

Año 1		Año 2		Año 3		Año 4	
Fundamentos de la Filosofía 64 hs.		Gramática y Normativa de la Lengua Española II 64 hs.		Literatura Hispanoamericana 128hs.		Literaturas Extranjeras 128 hs.	
Estética e Historia del Arte- 64 hs.		Semiología y Análisis del Discurso 64 hs.		Literatura Argentina 128 hs.		Enseñanza de la Lengua y Literatura III -64hs.	
Introd. a los Estudios Literarios 64hs.		Literatura Española 128 hs.		Enseñanza de la Lengua y la Literatura II 64hs.		Tecnología, Comunicación y Educación 64 hs.	
Gramática y Normativa de la Lengua Española I – 64hs.		Enseñanza de la Lengua y la Literatura I 64hs.		-----		-----	
		Teoría y Práctica de la Lectura y la Escritura 64 hs.		-----		-----	
		Lingüística General y Sociolingüística- 64hs.		-----		-----	
Antropología Sociocultural 64hs	Psicología Educacional 64hs.	Pedagogía 64 hs	Didáctica General 64 hs.	Sociología de la Educación 64 hs.	Historia de la Enseñanza de la Lengua y Literatura 32hs	Seminario de Crítica Literaria 32 hs	Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa 64 hs.
Taller de Alfabetización Académica 32 hs.	Taller de Teatro 32 hs.			Taller de Textos Poéticos 32 hs.	Psicología y Cultura Adolescente 32hs	Políticas Educativas y Educación Secundaria 32 hs	
				Taller de Literatura Juvenil 32 hs.	Seminario de Alfabetización 32 hs.		
Prácticas Docentes I- 128 hs.		Prácticas Docentes II 128hs.		Prácticas Docentes III 128hs.		Residencias Pedagógicas 192 hs.	
CARGA TOTAL 2560 + 128 EDIS = 2688 HS							

CORRELATIVIDADES

Nº	Unidad curricular	Cursadas para cursar	Aprobadas para aprobar
1	Fundamentos de la Filosofía		
2	Estética e Historia del Arte		
3	Introducción a los Estudios Literarios		
4	Gramática y Normativa de la Lengua Española I		
5	Lingüística General y Sociolingüística		
6	Antropología Sociocultural		
7	Prácticas Docentes I		
8	Psicología educacional		
9	Taller de Alfabetización Académica		
10	Taller de Teatro		
11	Gramática y Normativa de la Lengua Española II	4	
12	Semiología y Análisis del Discurso	5	
13	Literatura Española		
14	Enseñanza de la Lengua y la Literatura I	3-4-5	
15	Teoría y Práctica de la Lectura y la Escritura		
16	Prácticas Docentes II	7	
17	Pedagogía	8	
18	Didáctica General		
19	Literatura Hispanoamericana	13	1-2-3
20	Literatura Argentina	13	1-2-3
21	Enseñanza de la Lengua y la Literatura II	14	3-4-5
22	Prácticas Docentes III	16-17-18	8
23	Sociología de la Educación		6
24	Taller de Textos Poéticos		
25	Historia de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura	14	
26	Psicología y Cultura Adolescente		6
27	Taller de Literatura Juvenil		
28	Literaturas Extranjeras	19-20	13
29	Enseñanza de la Lengua y la Literatura III	21	14
30	Residencia Pedagógica	22	17-18
31	Tecnología, Comunicación y Educación		
32	Seminario de Teoría y Crítica Literaria	19-20	13
33	Políticas Educativas y Educación Secundaria		
34	Seminario de Alfabetización	21	
35	Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa	23	6-17
36	Seminario de Historia de la Lengua Castellana		

ALCANCES DE LOS CONTENIDOS

— PRIMER AÑO —

1. *Fundamentos de la Filosofía*

▪ **Fundamentación**

La filosofía es un espacio intelectual que permite pensar y conocer la realidad para vivir conforme con un conjunto de criterios sociales y culturales (éticos, estéticos, antropológicos, epistemológicos, políticos) que ordenan, regulan y orientan en mayor o menor medida, la vida de las personas.

Dice Ortega y Gasset que para que la filosofía surja en un pueblo es preciso que se haya producido una ruptura con el mundo real, porque la filosofía comienza con la decadencia de un mundo real, cuando el hombre se recluye en su mundo ideal.

Los problemas han sido históricamente los mismos; pero las respuestas han ido variando según lo hayan hecho las circunstancias y, como consecuencia, la perspectiva desde donde los problemas se piensan. Los filósofos siempre han intentado explicar las razones y los mecanismos que han dado forma al mundo que ellos piensan y problematizan.

La enseñanza de la Filosofía, entonces, contribuye con el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y riguroso de los alumnos y alumnas. En este marco, es importante que reflexionen sobre su propia experiencia cognoscitiva, reconozcan y comprendan las diferentes vías del conocimiento humano y analicen su propio sistema de pensamiento, para sistematizarlo y evaluar sus alcances y límites.

Por otro lado, las posiciones adoptadas ante problemas metafísicos y éticos promueven el desarrollo de la capacidad de diálogo y de argumentación racional como instrumentos adecuados para resolver los conflictos y diferencias en las valoraciones. Se propicia de esta manera, la formación de personas autónomas con un posicionamiento reflexivo, crítico y responsable frente a las normas y valoraciones sociales vigentes.

Tomando como punto de partida problemas cercanos a las inquietudes personales de los estudiantes, tales como la reflexión acerca del ser humano —pregunta que ha estado en los orígenes de la filosofía—, es posible abordar luego, las cuestiones tradicionales de la filosofía acerca del conocer, el ser y el obrar, con el fin de amparar con el desarrollo de la autonomía intelectual.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Accedan a un conocimiento general de la filosofía.
- Adquieran nociones básicas sobre las principales cuestiones ontológicas, éticas y políticas.
- Comprendan y sometan a reflexión, análisis y crítica, diferentes concepciones acerca del ser humano.

- Identifiquen y comprendan conceptos y supuestos metafísicos presentes en diferentes expresiones científicas, filosóficas, artísticas y en el lenguaje cotidiano.
- Conozcan la historia de la Filosofía.
- **Contenidos sugeridos**

Origen de la filosofía occidental. Filósofos presocráticos y de la época clásica. Principales rupturas del pensamiento filosófico. Corrientes fundamentales de la historia del pensamiento universal. La filosofía del siglo XX hasta la actualidad. La filosofía como actitud vital y como forma de saber humano. El pensamiento y el mito, filosofía y religión, filosofía y arte, filosofía y ciencia. Introducción a la ontología. Teoría del conocimiento. Teoría de la ciencia.

- **Recomendaciones metodológicas**

Esta unidad curricular requiere de una estructura didáctica de problematización-conceptualización, para aprovechar los conflictos y las discusiones que permiten la construcción y reconstrucción de los saberes. El trabajo grupal es un formato adecuado para incorporar a la dinámica de la clase y dentro de él, la lectura compartida y la escritura colaborativa.

El docente debe asegurarse que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes están desarrollando en el Taller de Alfabetización Académica.

- **Bibliografía recomendada**

- AA.VV. (1990), *Michel Foucault*, Barcelona, Gedisa.
- ARISTÓTELES (1992), *Ética Nicomaquea*, México, Porrúa.
- *Metafísica* (varias ediciones)
- BASAVE FERNÁNDEZ DE VALLE, A. (1996), *Tratado de Filosofía*, México, Limusa.
- BELAVAL, Y. (dir.), *Historia de la filosofía*, México, Siglo XXI (10 vol.)
- CALVO, J. M. (1994), *Educación y filosofía en el aula*, Barcelona, Paidós.
- CABANCHIK, S. (2000), *Introducciones a la filosofía*, Barcelona, Gedisa.
- CARPIO, A. P. (2003), *Principios de filosofía*, Buenos Aires, Glauco.
- (1998), *La metafísica como libertad y sentido*, Buenos Aires, Glauco.
- (2008), *El filósofo en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Glauco.
- COHEN AGREST, D. (2006), *Inteligencia ética para la vida cotidiana*, Buenos Aires, Sudamericana.
- DALLERA, O. A. (1995), *Problemas de filosofía*, Buenos Aires, EDBA.
- DELEUZE, G. (1987), *Foucault*, Buenos Aires, Paidós.
- (2005), *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama.
- (2006), *Exasperación de la filosofía*, Galerna.
- FERRATER MORA, J. (2007), *Diccionario de filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana.
- GARCÍA MORENTE, M. (1983), *Lecciones preliminares de filosofía*, Buenos Aires, Losada.
- HABERMAS, J. (1996), *Textos y contextos*, Barcelona, Ariel.
- HORROCKS Ch. y Z. JEVTIC (2007), *Foucault para todos*, Barcelona, Paidós.
- OBIOLS, G. (1985), *Curso de lógica y filosofía*, Buenos Aires, Kapelusz.
- PLATÓN, *República* (varias ediciones).

ROBINSON D. y J. GROVES (2007), *Platón para todos*, Barcelona, Paidós.
SCAVINO, D. (2007), *La Filosofía actual. Pensar sin certezas*, Buenos Aires, Paidós.
SCHUJMAN, G. (2004), *Filosofía*, Buenos Aires, Aique.
THOMSON, G. (1975), *Los primeros filósofos*, Buenos Aires, Siglo Veinte.
WIEGAND PETZET, H. (2007), *Encuentros y diálogos con Martín Heidegger 1929-1976*, Buenos Aires, Katz.

2. Estética e Historia del Arte

▪ Fundamentación

Generalmente el hombre es considerado como el resultado de componentes biológicos, psíquicos y sociales. No es frecuente que se considere su naturaleza espiritual y, cuando se lo hace, esto forma parte de un interés más antropológico que metafísico.

El arte es apenas, en este contexto, una manifestación del inconsciente colectivo que explica ciertas preocupaciones trascendentes del hombre y queda preso a partir de aquí, de cierto resabio positivista que se serena luego de haber podido explicar sus causas y clasificar sus formas. Difícilmente se entienda al artista como alguien que “*construye misteriosamente la auténtica obra de arte a través de la vía mística*” (Kandinsky, 1997).

Las paredes de las cavernas del hombre paleolítico testimonian la necesidad que siente el hombre de transformar sus experiencias en símbolos visuales, por eso se puede definir a una obra de arte como un producto humano que posee una forma o un orden determinado y comunica experiencia humana (Knobler, 1970). Chandler por su parte, define a la experiencia estética como la satisfacción en la contemplación.¹¹

La búsqueda y captación de la belleza así como la comunicación han sido constantes en el desarrollo de las distintas civilizaciones. La mejor expresión de esa necesaria búsqueda de lo estético por parte del hombre ha sido la obra artística, término de compleja y ambigua definición que, por deformación en el uso, ha acabado por asociarse a aquellas manifestaciones culturales íntimamente relacionadas con lo visual, con las formas y con el espacio.

El arte no puede verse como una manifestación independiente de las otras actividades propias del ser humano, ya que se encuentra íntimamente relacionado con otros ámbitos del saber, del existir y del conocimiento.

Sin embargo, si bien cualquiera es capaz de disfrutar de una obra de arte, no es sencillo “leerlas”, se requiere de una especie de “alfabetización” para ello. La experiencia estética es el resultado de una acción recíproca entre un objeto de arte y un observador, no debe confundirse la apreciación del arte con la valoración del arte: la meta de la apreciación del arte debe ser el logro de una experiencia estética, y así como la lectura necesita de un aprendizaje para alcanzar grados de comprensión e interpretación, también la obra de arte exige cierta formación para acceder a experiencias más significativas, pues sus códigos no forman parte de un conocimiento natural sino de un saber construido culturalmente.

La obra de arte puede ofrecernos una completa información de la cultura en que tuvo

¹¹ Albert Chandler: citado por Knobler en *El diálogo visual*.

origen y se desarrolló, ya que sin duda la obra es la expresión de preocupaciones religiosas, ideales políticos, situaciones económicas. Ha de valorarse la obra de arte como una expresión más de una determinada civilización y en tal sentido vinculada con otras manifestaciones como la literatura, los ritos o la música.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan las manifestaciones artísticas de los diferentes períodos de la historia del arte y comprendan el contexto histórico y cultural en que se generaron, diferenciando estilos y épocas.
- Desarrollen la lectura visual como un primer paso hacia la alfabetización visual, como parte de un logro cognitivo. Valoren los hallazgos del arte primitivo y las expresiones artísticas de otras culturas.
- Adquieran un saber que les permita disfrutar de la experiencia estética, apreciar sus cualidades y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos y su importancia.
- Valoren los hallazgos del arte primitivo y las expresiones artísticas de otras culturas.

- **Contenidos sugeridos**

El arte como comunicación. La percepción visual. Panorámica de las manifestaciones artísticas. Principales referentes del arte universal. La estética, diferentes teorías (Platón, Aristóteles, Kant). Grandes rupturas en las concepciones de belleza y sus correlatos históricos-sociales, filosóficos y científicos. La influencia de movimientos posmodernistas y de las nuevas tecnologías. Cultura Visual.

- **Recomendaciones metodológicas**

Esta unidad curricular requiere en principio un abordaje histórico y, al mismo tiempo, una confrontación constante entre las manifestaciones del arte en sus diversas expresiones y estilos. Es necesario por lo tanto, establecer una relación permanente entre el aspecto intelectual y la producción artística, para comprender las posiciones estéticas de los distintos autores, escuelas y movimientos.

Sería conveniente también, el aprovechamiento de las nuevas tecnologías para permitirle al alumno acercarse a las obras y artistas emblemáticos, a aquellas creaciones que caracterizaron distintos periodos históricos, como así también prever la organización de salidas educativas.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes están desarrollando en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

- AA.VV. (1983), *Historia general de la música*, Madrid, Istmo, 4 vol.
- ADORNO, T. W. (1983), *Teoría estética*, Barcelona, Orbis.
- ARISTÓTELES, HORACIO, BOILEAU (1982), *Poéticas*, Madrid, Editora Nacional.
- BENJAMIN, W. (1989), *Discursos Interrumpidos I*, Buenos Aires, Taurus.
- BOURDIEU, P. (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- BOWIE, A. (1999), *Estética y subjetividad*, Madrid, Visor.
- BOZAL, V. (comp.), *Historia de las ideas estéticas y las teorías contemporáneas*, Madrid, Visor, 2 vol.
- BRUYNE, E. de (1987), *La estética en la Edad Media*, Madrid, Visor.
- BUCHAR, I. A. (2008), *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*, Buenos Aires, Emecé.
- CIRLOT, L. (1995), *Primeras vanguardias artísticas. Textos y documentos*, Barcelona, Labor.
- CHAMPIGNEULLE, B. (1983), *Enciclopedia del Modernismo*, Ediciones Polígrafa S.A.
- DANTO, A. (2005), *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*, Buenos Aires, Paidós.
- (2002), *La transfiguración del lugar común*, Barcelona, Paidós.
- DICKIE, G. (2005), *El círculo del arte*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I. y D. GUTIERREZ (2006), *Educación y pedagogía de la imagen*, Buenos Aires, Manantial.
- EAGLETON, T. (2006), *La estética como ideología*, Madrid, Trotta.
- ECO, U. (1997), *Arte y belleza en la estética medieval*, Barcelona, Lumen.
- (1987), *Los límites de la interpretación*, Buenos Aires, Lumen.
- GADAMER, H. (1998), *La actualidad de lo bello*, Buenos Aires, Paidós.
- GENETTE, G. (2000), *La obra de arte II. La relación estética*, Barcelona, Lumen.
- HAUSER, A. (1998), *Historia social de la literatura y el arte*, Madrid, Debate, 2 vol.
- HEGEL, F. (1989), *Lecciones sobre la estética*, Madrid, Akal.
- HEIDEGGER, M. (2000), *Caminos del bosque*, Madrid, Alianza.
- HERNÁNDEZ, F. (2000), *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro
- JIMÉNEZ, J. (2002), *Teoría del arte*, Madrid, Tecnos/Alianza.
- KANDINSKY, V. (1997), *Sobre lo espiritual en el arte*, Buenos Aires, NEED.
- KNOBLER, N. (1970), *El diálogo visual. Introducción a la apreciación del arte*, Madrid, Aguilar.
- MANDOKY, K. (1994), *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Grijalbo.
- MIRZOEFF, N. (2003), *Una introducción a la cultura visual*, Barcelona, Paidós.
- NIETZSCHE, F. (1985), *El origen de la tragedia*, Buenos Aires, Siglo Veinte.
- OLIVERAS, E. (2007), *La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen*, Buenos Aires, Emecé.
- (2005), *Estética. La cuestión del arte*, Buenos Aires, Ariel.
- PARRET, H. (1995), *De la semiótica a la estética: enunciación, sensación, pasiones*, Buenos Aires, Edicial.
- PERNIOLA, M. (2001), *La estética del siglo XX*, Madrid, Visor.
- PIJOAN, J. (1955), *Historia del arte*, Barcelona, Salvat, 3 vol.
- PLATÓN, *República* (Libros X y XI), *Banquete*, *Fedro* (ediciones varias).
- RICHTER, J-P. (1976), *Introducción a la estética*, Buenos Aires, Hachette.
- TATARKIEWICZ, W. (1997), *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*, Madrid, Tecnos.
- WARNING, R. (1989), *Estética de la recepción*, Madrid, Visor.
- WÖLFFLIN, H. (2007), *Conceptos fundamentales de la historia del arte*, Madrid, E. Calpe.

3. Introducción a los Estudios Literarios

▪ Fundamentación

Para introducirse en la experiencia literaria, basta con leer a aquellos textos o autores que nos resultan movilizantes. Para disfrutar de la lectura de textos literarios, basta con que adoptemos una actitud ingenua frente a la propuesta estética del autor o al contenido de lo que nos ofrece.

Pero cuando la literatura se transforma en una unidad curricular es necesario conocer, además, la construcción histórica que de ella se hizo como forma discursiva particular y su relación con las distintas poéticas que le dan entidad dentro de la cultura universal, sea oral o escrita.

Cuando la literatura se convierte en un campo de conocimiento, el lector cambia su actitud y el placer se transforma en reflexión, en análisis. La lectura deja de ser una actividad íntima para ser un acto deliberado en busca de aquellos resortes constitutivos del texto literario.

Y cuando la literatura se asume como objeto de enseñanza se necesita de un buen lector en la función docente, hábil, intuitivo, sagaz; pero también alguien capaz de poner en evidencia los secretos de la escritura literaria porque, como dice Bourdieu, el arte es un conocimiento cuyas reglas se aprenden: no es la simpatía con el texto la que nos conduce al conocimiento de la literatura sino que, por el contrario, es el conocimiento acerca de la literatura lo que nos conduce a simpatizar con ella.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Se familiaricen con los distintos géneros literarios.
- Conozcan los conceptos teóricos fundamentales de los recursos expresivos propios de la escritura literaria.
- Conozcan los aspectos constructivos y formales de los textos literarios.
- Se aproximen a los distintos movimientos estéticos que influyeron históricamente en el discurso literario.

▪ Contenidos sugeridos

La literatura como objeto de estudio. Características del lenguaje literario. Concepto de ficción. Lo culto y lo popular. Géneros y subgéneros. El canon literario. Caracterización de los textos literarios. Periodización histórico-literaria. Las generaciones literarias. Autor y lector. Teoría de la recepción.

▪ Recomendaciones metodológicas

El desarrollo de la unidad curricular irá acompañada de una cuidada selección de textos literarios de diferentes géneros, temáticas, épocas y autores, conforme con el progreso de los contenidos conceptuales. La aplicación de técnicas grupales y de estudio dirigido en clases prácticas es una estrategia adecuada para que los/las alumnos/as ingresen en el manejo de un metalenguaje propio del conocimiento literario. Asimismo colaborará en este sentido y en la comprensión de la perspectiva diacrónica, el estrechamiento que pueda producirse, los vínculos que puedan establecerse, con materias tales como

Filosofía y Estética e Historia del Arte.

El docente debe asegurarse, también, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes están desarrollando en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

- AGUIAR E SILVA, V. M. (1979), *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos.
- ALTAMIRANO, C. y B. SARLO (1983), *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette.
- AMICOLA, D. (2008), *La teoría literaria hoy: conceptos, enfoques, debates*, La Plata, Al Margen.
- ANDERSON IMBERT, E. (1979), *Teoría y Técnica del cuento*, Buenos Aires, Marymar.
- ARISTÓTELES, *Poética* (ediciones varias).
- BAJTIN, M. (1985), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1994), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- (1969) *Análisis estructural del relato*, Bs. As. Tiempo contemporáneo.
- BOURDIEU, P. (2002), *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- CUESTA ABAD, J. y J. JIMÉNEZ HEFFERNAN (2006), *Teorías literarias del siglo XX*, Madrid, Akal.
- CULLER, J. (2000), *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona, Crítica.
- EAGLETON, T. (1998), *Una introducción a la teoría literaria*, Buenos Aires, FCE.
- ECO, H. (1996) *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona. Editorial Lumen.
- (1987), *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- FOUCAULT, M. (1996) *De lenguaje y literatura*. Barcelona. Paidós.
- FOKKEMA, D. W. y E. IBSECK (1997), *Teorías de la literatura del siglo XX*, Madrid, Cátedra.
- GRAMUGLIO, M. T. y otros (1998), *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.
- KUNDERA, M. (1987), *El arte de la novela*, Barcelona, Tusquets.
- LAPESA, R. (1988), *Introducción a los estudios literarios*, Madrid, Cátedra.
- LODGE, D. (1998), *El arte de la ficción*, Barcelona, Ediciones Península.
- MATEO GAMBARTE, E. (1996) *El concepto de Generación Literaria*, Madrid, Síntesis.
- MIGNOLO, W. (1978), *Elementos para una teoría del texto literario*, Barcelona, Crítica.
- PIGLIA, R. (1991), *Formas Breves*, Buenos Aires, Temas.
- PROPP, V. (1992), *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- SAER, J. J. (1997), *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.
- TODOROV, T. (2008), *Introducción a Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TODOROV T. y otros (1998), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco.
- WELLEK, R. y A. WARREN (1966), *Teoría literaria*, Madrid, Gredos.

4. Gramática y Normativa de la Lengua Española I

▪ Fundamentación

Importantes estudios lingüísticos en la década del '70 llevaron a que se produjeran cambios significativos y se traspasaran los estudios centrados en la oración a una unidad

superior: el texto, entendido como una unidad de sentido. La gramática en este sentido y a la luz de los cambios producidos no pretende sólo describir sino también darle explicación al funcionamiento del sistema lingüístico. Sin duda, la gramática proporciona herramientas para una profunda reflexión sobre los distintos mecanismos que operan en el funcionamiento del sistema de la lengua

Esta asignatura, intenta brindar una mirada de conjunto de los estudios gramaticales de la lengua, en el contexto de las investigaciones lingüísticas actuales. Se considera aquí, el concepto de gramática atendiendo a diferentes miradas teóricas para abordar la gramática oracional y textual, en un sentido amplio y con el objeto de derribar la representación de la gramática con sentido restringido al campo de la sintaxis.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Comprendan los nuevos enfoques del lenguaje centrados en los procesos comunicativos.
- Desarrollen la reflexión metalingüística con los aportes de los modelos teóricos presentados y sistematicen los conocimientos construidos.
- Conozcan los modelos descriptivos y explicativos de la gramática.
- Se apropien de la normativa de la lengua.

- **Contenidos sugeridos**

Conceptualización y estatus epistemológico de los conocimientos gramaticales La gramática como sistema y su relación con los otros componentes de la descripción lingüística. Modelos teóricos de los estudios gramaticales. El léxico y su relación con la morfología y la sintaxis. Morfología y sintaxis. Clases de palabras. Oración y enunciado. Estructura de la oración simple. Estudio de los sintagmas, estructura semántica de la oración como la interfaz entre el léxico y la sintaxis. La flexión verbal, perífrasis verbales y oraciones no flexionadas. Normativa.

- **Recomendaciones metodológicas**

Las clases deberían desarrollarse con instancias teóricas y prácticas, acompañadas de una permanente actividad con trabajos prácticos a modo de sostén, dado el grado de abstracción en el conocimiento de su lengua, que los alumnos necesitan lograr. La modalidad de trabajo debe allanar siempre el camino hacia la reflexión metalingüística y además estimularla, puesto es la columna vertebral de la unidad.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes están desarrollando en el Taller de Alfabetización Académica.

- **Bibliografía**

ALCINA FRANCH, J. y J. M. BLECUA (1994), *Gramática castellana*, Barcelona, Ariel.
ALONSO, A. y P. HENRÍQUEZ UREÑA (1984), *Gramática española*, Buenos Aires. Losada.

- ALVAR EZQUERRA, M. (1980), *La formación de palabras en español*. Madrid, Ariel.
- ALVAR EZQUERRA, M. y A. M. MEDINA GUERRA (1995), *Manual de ortografía de la lengua española*, Barcelona, Bibliograf.
- BARRENECHEA, A. M. y M. ROSETTI (1984), *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós.
- BELLO, A. (1970), *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires, Sopena
- BENVENISTE, E. (1997), *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI,
- BOSQUE, I. (1991), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- CHOMSKY, N. (1977), *Reflexiones sobre el lenguaje*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (1971), *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.
- (1974), *Las estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.
- (1970), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- COSERIU, E. (1981), *Principios de la semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- (1982), *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- DEMONTE, V. (1988), *Teoría sintáctica. De las estructuras a la rección*, Madrid, Síntesis.
- DI TULLIO, Á. (2007), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2005), *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- GASPAR, M. P. y L. OTAÑI (1999), *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*, Buenos Aires, Cántaro.
- GILI Y GAYA, S. (1964), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2006), *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- HJELMSLEV, L. (1971), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- INSTITUTO CERVANTES (2007), *Saber escribir*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- KOVACCI, O. (1994), *Estudios de gramática español*,. Buenos Aires, Edicial.
- MARÍN, M. (1992), *Conceptos claves: gramática, lingüística, literatura*, Buenos Aires, Aique.
- MÚGICA, N. y Z. SOLANA (1999), *Gramática y léxico. Teoría lingüística y Teoría de adquisición del lenguaje*, Buenos Aires, Edicial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1978), *Esbozo de una nueva gramática española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SAUSSURE, F. (1986) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.

5. Lingüística General y Sociolingüística

▪ Fundamentación

Los estudios lingüísticos representan en el contexto del conocimiento científico desarrollado durante el siglo veinte, uno de los más prolíficos y originales por el grado de novedad que representaron frente a los tradicionales estudios gramaticales, retóricos y filológicos. El exclusivo estudio del sistema había relegado durante mucho tiempo el estudio del habla, es decir del uso de la lengua en situaciones comunicativas concretas.

A partir de entonces, distintas escuelas conformaron lo que hoy conocemos como estructuralismo y autores como Harris, Pike, Austin y Searle, junto con la escuela soviética, comenzaron sus especulaciones respecto de la necesidad de rebasar los

límites frásticos del estudio. Los planteamientos de la gramática generativa condujeron hacia las estructuras textuales, otras ciencias aportaron sus miradas particulares y el material teórico que fue surgiendo de este contexto constituyó para la enseñanza de la lengua una fuente de información valiosísima, aunque no siempre fuera adecuadamente aplicada, porque no siempre pudo realizarse una clara delimitación entre el *saber científico*, el *saber enseñado* y el *saber a enseñar*.

En esta unidad curricular, se desarrollarán aquellos esbozos de la gramática estructuralista y los primeros aportes teóricos de la gramática del texto; pero que preferimos llamar *lingüística del texto*, para que su estudio no quede reducido a un conjunto de oraciones sino que se entienda como un hecho comunicativo. No obstante, el abordaje se centrará más sobre la dimensión textual de la lengua que sobre la discursiva, puesto que esta última tendrá un abordaje específico en otra unidad curricular. Será la sociolingüística la que hará de pivote entre texto y discurso, puesto que por ella ingresarán el lenguaje en uso, la comunicación, los contextos.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan los problemas abordados por la lingüística
- Conozcan las propiedades textuales de la escritura
- Valoren el aporte de la sociolingüística al conocimiento de la lengua.

- **Contenidos sugeridos**

El objeto de los estudios lingüísticos. Principales corrientes lingüísticas del Siglo XX. La lingüística del texto, el nivel sintáctico, semántico y pragmático de los textos. Relaciones, reformulaciones e interferencias con las teorías gramaticales y semánticas. El modelo Procedural de De Beaugrande y Dressler. Tipologías textuales.

La sociolingüística. Principales enfoques sociolingüísticos. Uso, variación, cambio lingüístico. Norma de prestigio. Etnografía de la comunicación, contexto y evento comunicativo. Código restringido y amplio. Bilingüismo y multilingüismo.

- **Recomendaciones metodológicas**

Se sugiere una modalidad de trabajo que permita vincular permanentemente la teoría con los textos de circulación social, de manera tal que los/las estudiantes logren, a partir de actividades individuales o grupales, una construcción conceptual sólida. Asimismo sería conveniente incorporar el trabajo práctico como una rutina que permita reforzar los contenidos trabajados en clase.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes están desarrollando en el Taller de Alfabetización Académica.

- **Bibliografía**

ARNOUX, E. y R. BEIN (1999), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba.

- BEAUGRANDE, R. A. de y W. U. DRESSLER (1997), *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- BENVENISTE, E. (1980), *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI.
- BERNARDEZ, E. (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BOURDIEU, P. (1990), *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.
- (1985), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- CIAPUSCIO, G. E. (1994), *Tipos textuales*, Buenos Aires, UBA.
- DE GREGORIO, M. (1996), *Coherencia y cohesión en el texto*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- DUCROT, O. y T. TODOROV (1980), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI.
- GARVIN, P. e Y. LASTRA DE SUAREZ (comp.)(1964), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, México, UNAM.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982), *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE.
- HUDSON R. (1981), *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
- JAKOBSON, R. (1986), *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- LABOV, W. (1972), *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993), *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- LYONS, J. (1987), *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.
- (1975) *Nuevos horizontes en la lingüística*, Madrid, Alianza.
- RAITER, A. (1995), *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*, Buenos Aires, A-Z.
- RAITER, A. y ZULLO, J. (2004), *Sujetos de lengua*, Barcelona, Gedisa.
- SAUSSURE, F. (1981). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- VAN DIJK, T. (1997), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

6. Antropología Sociocultural

▪ Fundamentación

La escuela secundaria se halla afectada por una serie de problemáticas de orden social que los docentes deberían poder enfrentar y resolver no solo desde un saber práctico sino desde el saber científico. Problemáticas que responden a una realidad social de convivencia en la diversidad donde, muchas veces, las propias identidades chocan con un “otro” no comprendido, no aceptado.

“La especificidad del punto de vista antropológico reside en este interés central por el estudio de la relación con el otro tal como esta se construye en su contexto social. La cuestión del sentido, es decir, de los medios, con que los seres humanos que habitan un espacio social se ponen de acuerdo sobre el modo de representarlo y de actuar sobre él, es el horizonte de las actividades antropológicas” (Augè y Colleyn, 2006).

La necesidad de construir una sociedad pluralista donde el interculturalismo deje, paulatinamente, de ser una utopía para convertirse en un rasgo palpable de la realidad social, es una demanda a la que la educación del siglo XXI debe responder; pero para poder accionar en pos de la construcción de esa sociedad es necesario reconocer y comprender las actitudes que los seres humanos tomamos frente al “otro cultural” junto con el contexto histórico social y cultural que les dio origen.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Se apropien de los saberes históricos de la ciencia antropológica.

- Aprendan a observar la realidad social, sepan analizarla y puedan reflexionar sobre las problemáticas cotidianas surgidas de las relaciones sociales entre grupos de diversos orígenes socioculturales a partir de la comprensión de los supuestos ideológicos que subyacen.
- Logren cambios en sus actitudes personales y grupales ante lo diferente, comprendiendo y aceptando el valor de la diversidad humana, y la posibilidad del enriquecimiento en el intercambio de aportes culturales para la construcción de una sociedad pluralista.
- **Contenidos sugeridos**

Construcción de la Antropología como ciencia. Conceptos fundamentales. El hombre como ser político y social. El objeto de estudio y su construcción a través del tiempo. Expresiones de organización social. Visión universal y particular de la cultura. Cultura y lenguaje. Tipos de cultura. Modelos culturales. Movimientos culturales y diversidad. Procesos de apropiación de los modelos culturales y su influencia en la constitución de los sujetos.

- **Recomendaciones metodológicas**

En la planificación anual sería conveniente prever la alternancia entre la modalidad del seminario, el aula-taller y el foro de discusión.

La observación directa e indirecta también serían dos estrategias de aplicación interesantes a través del estudio de casos. La primera contribuiría a poner en juego los conocimientos adquiridos para el análisis de casos observables en forma directa. La segunda estaría dada a través de diferentes medios de expresión (orales, escritos, audiovisuales) que permitan la observación indirecta y el análisis de los problemas de interés antropológico.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes están desarrollando en el Taller de Alfabetización Académica.

- **Bibliografía recomendada**

AUGÉ, M. (2006), *El sentido de los otros. Actualidad de la Antropología*, Buenos Aires, Paidós.

————— (1995), *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*, Barcelona, Gedisa.

AUGE, M. y J. P. COLLEYN (2006), *Qué es la Antropología*, Buenos Aires, Paidós.

BOAS, F. (1990), *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*, Barcelona, Círculo de Lectores.

BOIVIN, M. y otros (2006), *Constructores de otredad*, Buenos Aires, Antropofagia.

BOURDIEU, P. y J. PASSERON (2004), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

CARDICH, A. (2003), *Hacia una prehistoria de Sudamérica*, La Plata, Edulp.

CARO BAROJA, J. (1990), *Reflexiones nuevas sobre viejos temas*, Madrid, Ediciones Istmo.

CARRITHERS, M. (1995), *¿Por qué los humanos tenemos culturas?: una aproximación a la antropología y la diversidad social*, Madrid, Alianza.

ESPINA BARRIO, Á. (1992), *Manual antropología cultural*. Salamanca, Amaru.
GEERTZ, C. (1995), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
HARRIS, M. (1996), *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza.
LISCHETTI, M. (comp.) (1998), *Antropología*, Buenos Aires, Eudeba.
MINNING, M. T. (2003), *Dimensión histórica antropológica de la didáctica y sus implicancias*, Córdoba, Universitas.
POGRÉ, P. y G. KRICHESKY (2005), *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*, Buenos Aires, Papers Editores.
ROMERO, L. A. (coord.) (2004), *La Argentina en la escuela*, Buenos Aires, Siglo XXI.
VAIN, P. y A. ROSATO (coord.) (2005), *La construcción social de la normalidad*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

7. Prácticas Docentes I

▪ Fundamentación

El proceso de sistematización de la práctica docente es muy complejo pues, aunque el alumno conozca perfectamente la teoría, estas no son innovadoras y, por otro lado, las prácticas poco significan hasta que ambas sean integradas por el propio estudiante, cosa que por lo general sucede ya recibido y en el ejercicio de la docencia.

En el desarrollo de esta unidad curricular se deberán construir conceptualizaciones teóricas que faciliten la comprensión del complejo campo de las decisiones políticas e institucionales que regulan las instancias de la escuela secundaria en general y de las instituciones en particular. Pero también se tendrá en cuenta el proceso de la práctica que irán construyendo los propios estudiantes junto con los procesos investigativos que propicien conocimientos teórico-prácticos autónomos.

Se inicia aquí, un proceso de investigación en todos los espacios de la práctica docente, de manera paralela a los espacios de enseñanza de la Lengua y la Literatura junto con las otras materias que paralelamente se estén cursando. Todo propiciará a que el/la alumno/a pueda ampliar su conocimiento del nivel secundario, a que pueda ver aquello que no se ve a menos que alguien enseñe a mirar.

A través de la observación directa de las instituciones, la lectura de documentación sobre la enseñanza secundaria en la provincia de Río Negro y de material del Ministerio Nacional de Educación, se podrán realizar comparaciones entre el marco teórico regulatorio y las instituciones concretas; además de reconocer cuáles son los aspectos clave a mejorar en la escuela secundaria que las sucesivas reformas han pretendido resolver.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan la legislación de la provincia de Río Negro y el marco de la legislación nacional de la Escuela Secundaria.
- Conozcan y comuniquen lo que se ha relevado de la investigación documental.
- Conozcan la complejidad de las instituciones del nivel secundario en lo político ministerial institucional particular.
- Comprendan a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en un encuadre institucional general y en relación con otras áreas del conocimiento.

- Reconozcan la complejidad de la práctica docente en sus múltiples interacciones y en la diversidad de escenarios en donde se construye y desarrolla.
- Valoren la investigación educativa como construcción dialéctica teoría-práctica.

▪ **Contenidos sugeridos**

Políticas lingüísticas y culturales en las instituciones escolares y no escolares en el marco del Ministerio de Educación. Perspectivas de análisis de las instituciones escolares. Problemáticas de la escuela secundaria. La investigación en los contextos institucionales de la práctica docente. Los proyectos institucionales. Autoridad, comunicación y formas de participación en la vida institucional. Institución y sociedad. Instituciones escolares y no escolares que realizan prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Dimensiones educativas de los espacios sociales. Experiencias alternativas en la escuela secundaria Micropolíticas lingüísticas.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

Esta unidad curricular será un espacio interdisciplinario en el que confluirán los docentes de las asignaturas de primer año —o aquéllas más relacionadas con los contenidos sugeridos—, cuya coordinación quedará bajo la responsabilidad del docente a cargo de la práctica.

Es necesario conformar redes de trabajo entre los profesores del IFDC y las instituciones escolares para trabajar coordinadamente, así como también con instituciones no escolares relacionadas con otras prácticas sociales y culturales.

Como contenidos procedimentales, podrán analizarse las micropolíticas de la escuela y problematizar distintas situaciones de la Educación Secundaria en relación con la lectura y la escritura, como también realizar entrevistas a los actores institucionales y analizar comparativamente a distintas instituciones escolares.

Se recomienda que los estudiantes lleven adelante un *diario de formación* en el que escribirán todas sus vivencias relacionadas con las prácticas. Este constituye un insumo importante para el proceso formativo en general, y para las prácticas en particular, porque habilita una mirada superadora de los conocimientos teóricos y prácticos.

▪ **Bibliografía**

- FERNÁNDEZ, L. (1994), *Instituciones Educativa*,. Barcelona, Paidós.
- FILLOUX, J. (1996), *Intersubjetividad y Formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FRIGERIO, G. y otros (1993), *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca*. Buenos Aires, Troquel.
- LARROSA, J. (1995), *Escuela, poder y subjetividad*, Madrid, La Piqueta.
- LITWIN, E. (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- MENDEL, G. (1972), *Sociopsicoanálisis institucional I y II*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MORIN, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- REGUILLO CRUZ, R. (2006), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.
- WOOD, P. (1989), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

8. Psicología Educativa

▪ Fundamentación

Los paradigmas de inclusión y de derechos humanos son el sustento de esta asignatura, puntos de partida, ambos, para una práctica docente que tienda a la construcción de sujetos políticos e históricos, comprometidos con su realidad.

La escuela es interculturalidad, multidimensionalidad, multidisciplinariedad, pero también es el conjunto de actores en sus diversas interacciones, intermediaciones e integraciones. El entramado de todos estos aspectos le otorga sentido, significado y complejidad, por lo que se hace imprescindible un trabajo tanto inter como transdisciplinario. Es necesario pensarla como un lugar para ser y aprender, un lugar en el que la pregunta más que la respuesta tenga su valor, un lugar en el que se parta tanto del conocimiento de las necesidades de cada sujeto como de la escucha de la palabra, en un descubrimiento y una reinvención conjunta.

El nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona, en un momento dado, no depende sólo de su capacidad y naturaleza sino de las experiencias de aprendizaje que se le proveen, es decir de la interacción del sujeto con su entorno físico y social.

En este sentido la escuela debe ofrecerse como el lugar de las diferencias, como el lugar del ofrecimiento de objetos sustitutos, centrándose en su tarea específica: ofrecer objetos de conocimientos y con conciencia de que el maestro es una figura de investimento y fundante en la constitución subjetiva de la persona.

Reconocer la implicancia de conocimientos derivados de las teorías que se han ocupado del proceso de aprendizaje (cognitivas, constructivistas, conductuales, sistémicas), permitirán comprender, evaluar y actuar sobre los diferentes aspectos del quehacer cotidiano del aula, debiéndose acentuar la importancia de la convergencia entre la construcción de la afectividad y la construcción del conocimiento y las relaciones sociales que se establecen en el desarrollo del sujeto y por ende en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Comprendan la importancia del campo de la psicología educativa en la tarea docente como favorecedora de su práctica.
- Incorporen un enfoque multidisciplinario y multireferencial en el abordaje de las diferentes problemáticas específicas del campo de la educación.
- Reconozcan el valor de la interacción escolar y de la diversidad de la oferta de objetos sustitutos como factores fundantes y favorecedores de aprendizaje.
- Integren los aportes conceptuales de los diferentes marcos teóricos para la comprensión del sujeto cognoscente y el diseño de estrategias educativas específicas de intervención.
- Comprendan la importancia de la figura docente como otra figura fundante en la constitución subjetiva del sujeto.
- Desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo.
- Construyan una identidad docente indagadora-colaborativa-evaluativa con conciencia de que la docencia es una práctica política y ética.

- **Contenidos sugeridos**

Fundamentos de la Psicología Educacional. Aportes del conductismo, de las teorías cognitivas, del constructivismo, del psicoanálisis, del sociopsicoanálisis y de la teoría de la mente a la enseñanza. El aprendizaje como objeto de estudio de la psicología educacional: factores intrapersonales e interpersonales implicados en el proceso enseñanza y aprendizaje. Evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje. Dimensión emocional, cognitiva y social del aprendizaje.

- **Recomendaciones metodológicas**

Para el desarrollo de esta unidad curricular se piensa como conveniente la utilización estratégica del aula-taller, apuntando a fortalecer la concepción del sujeto cognoscente como autor y constructor de sus conocimientos. Los trabajos grupales permitirán la transformación de esos conocimientos al facilitar el aprendizaje en distintas situaciones interactivas.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes están desarrollando en el Taller de Alfabetización Académica.

- **Bibliografía recomendada**

- BAQUERO, R. (2006), *La educabilidad bajo sospecha*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas.
- BAQUERO, R. (1995), *Vygotski y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- CASTORINA, J. A. (2007), "Los problemas epistemológicos en Psicología Educacional", en: Aisenson, D. et al. (comps.), *Aprendizajes, sujetos y escenarios*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- COLL, C. e I. SOLÉ (1990), "La Interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en: Coll, Palacios y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación III*, Madrid, Alianza.
- CALVET, M. y D. MARTIN (2006), *La psicología genética: un enfoque realista, constructivista e interaccionista*, Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.
- COLL, C. y A. MARCHESI (1990), *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza.
- FERNÁNDEZ, A. (2002), *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- POZO, M. J. (1996), *Aprendices y maestros: la nueva Cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza.
- SCHLEMENSON, S. (1996), *El Aprendizaje, un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- VYGOTSKI, L. (1987), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Buenos Aires, Grijalbo.
- ZIPEROVICH, C. (2006), *Comprender la complejidad del aprendizaje*, Córdoba, Educando Ediciones.

9. Taller de Alfabetización Académica

▪ Fundamentación

La alfabetización fue y sigue siendo, la piedra sillar sobre la que se construye todo sistema educativo y el sistema de escritura es de por sí, la herramienta que permite al hombre representar la realidad, estudiarla, comunicarla y preservarla para las futuras generaciones.

Pero el término *alfabetización* ha ido evolucionando en forma paralela a las necesidades alfabetizadoras con que la educación formal se fue encontrando en su relativamente breve devenir histórico y el diccionario de la Asociación Internacional de Lectura (IRA) registra hoy, treinta y ocho significados diferentes y asegura que un consenso sobre una definición única es casi imposible (Braslavsky, 2004). De hecho e históricamente en nuestra lengua, el término *alfabetización* fue necesitando del auxilio de distintos atributos gramaticales para que lo fueran delimitando (alfabetización digital, alfabetización tecnológica, alfabetización sanitaria, etc.); no obstante hoy, para la formación lingüística, se ha convertido en algo más cercano al inglés *literacy*, que remite en forma muy amplia al acceso a la cultura letrada o escrita, que excede los ámbitos escolares y que no se adquiere de una vez y para siempre. Ser productor de textos es tener la capacidad para responder a distintas necesidades comunicativas de la vida social, laboral y académica, en las que se funden los contextos temáticos, con las intenciones comunicativas y las relaciones interpersonales, que no sólo requieren de un conocimiento letrado sino también del manejo de las estrategias enunciativas adecuadas que garanticen la respuesta que se busca en el destinatario.

Esta conciencia recientemente ha llegado también a los niveles superiores de la formación y hace poco más de una década que el mundo académico —bajo distintas denominaciones— está llevando a la práctica lo que en nuestra lengua traducimos como *alfabetización académica*, siguiendo la designación de las experiencias pioneras en las universidades australianas y que, en palabras de la doctora Paula Carlino, comprende “*el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad*” (*Escribir, leer y aprender en la universidad*, 2005: 13).

Se entiende en este ámbito, que cada esfera de la praxis humana elabora un tipo relativamente estable de enunciados que conforman los *géneros discursivos secundarios*, los cuales están asociados con una comunicación cultural más compleja y principalmente escrita (Bajtín, 1998), con lo cual podemos decir que la alfabetización académica no viene a reparar en principio, las carencias discursivas de quienes ingresan en el nivel terciario o universitario, sino y sobre todo, a prepararlos en el manejo del discurso de la cultura universitaria, no solo en el campo de la producción escrita, sino también en las prácticas lectoras propias del discurso científico.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Adquieran estrategias de lectura y escritura de textos académicos.
- Desarrollen competencias relacionadas con la reflexión metalingüística en las producciones individuales.
- Progresen en la lectura oral.
- Desarrollen estrategias expositivas y el uso de la oralidad estándar.

- **Contenidos sugeridos**

Concepto de texto. Organización de los textos: temas e ideas. La escritura y la lectura como procesos. El texto expositivo explicativo y argumentativo. La definición. La superestructura y macroestructura. La progresión temática. Resumen y reformulación explicativa. Mapa conceptual. Red conceptual. Cuadro sinóptico. La escritura académica. Registro oral y registro escrito.

- **Recomendaciones metodológicas**

La metodología de las clases responderá a la modalidad de taller, considerando como tal a un espacio de producción y reflexión colectiva en cuyas propuestas siempre ha de plantearse un problema, dando al mismo tiempo los elementos para resolverlo (Pampillo, 1982). El taller como modalidad de trabajo para la enseñanza de la lengua es una de las estrategias didácticas más fructíferas, pues tanto la lectura como la escritura son formas de la praxis humana, no meros conocimientos teóricos. Con esto se quiere decir que una y otra no parten de un saber especulativo sino que por el contrario, sus prácticas conducen hacia él: todo lo que deba saberse sobre gramática y semiótica del discurso está en el mismo discurso.

Por otro lado el taller permite que las actividades de lectura y escritura representen verdaderos procesos para el estudiante, afines con la noción actual de lo que implica leer y escribir, actividades entre las que existe una retroalimentación permanente.

- **Bibliografía recomendada**

- AA.VV. (2008), *Ensayo y error: el ensayo en el taller de escritura*, Buenos Aires, Eudeba.
- AA.VV. (1996), *Talleres de lectura y escritura: textos y actividades*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- ALVARADO, M. y A. YEANNOTEGUY (1999), *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- ALVARADO, M. (coord.) (2004), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- BAJTÍN, M. (1998), "El problema de los géneros discursivos", en: Bajtin, M., *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BAKER, L. (1994), "Metacognición, lectura y educación científica", en: Minnick Santa, C. y Alvermann, D. Comp., *Una didáctica de las ciencias: procesos y aplicaciones*, Buenos Aires, Aique.
- BORSANI, M. E. (2005), *Una bisagra entre la Hermenéutica y la Filosofía de las Ciencias: Estudios actuales en torno a la retórica filosófica contemporánea*, Gral. Roca, UNCo.
- BOTTA, M. (2007), *Tesis, tesinas, monografías e informes: nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires, Biblos.
- CASTELLÓ, M. (coord.) (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*, Barcelona, editorial GRAÖ.
- CARLINO, P. (2005), *Escribir, leer y prender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.
- CASSANY, D. (1997), *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós.
- DUBOIS, M. E. (2005), *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Aique grupo editor.
- FLOWERS, L. y J. HAYES (1996), "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: *Textos en contexto 1*, Buenos Aires, Lectura y Vida. GARCÍA NEGRONI, M. M. y

otros (2004), *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos editor.

GOODMAN, D. (1996), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística", en: *Textos en contexto 2*, Buenos Aires, Lectura y Vida.

GOLOMBEK, D. (comp.) (2005), *Demoliendo papers: Trastienda de las publicaciones científicas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina S.A.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997), *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Edicial.

MARÍN, M. y B. HALL (2005), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, Buenos Aires, Eudeba.

MENIN, O. y F. TEMPORETTI (2005), *Reflexiones acerca de la escritura científica: Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*, Rosario, Homo Sapiens.

MINNICK SANTA, C. y L. T. HAVENS (1994), "Aprender escribiendo", en: *Una didáctica de las ciencias: Procesos y aplicaciones*, Buenos Aires, Aique.

NARVAJA DE ARNOUX, E. y otros (2002), *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

NOGUEIRA, S. (coord.) (2007), *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores. Prácticas de taller sobre discursos académico, político y parlamentario*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

————— (2003), *Manual de lectura y escritura universitaria. Prácticas de taller*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1995), *Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión*, Buenos Aires, Santillana.

VAN DIJK, T. (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.

ZAMUDIO, B. y A. ATORRESI (1998), *El texto explicativo, su aplicación y su enseñanza*, CONICET.

10. Taller de Teatro

▪ Fundamentación

El arte escénico es una expresión cultural que se ha desarrollado tradicionalmente en las distintas etnias y comunidades como un producto de la socialización del hombre y para atender necesidades religiosas e incluso, pedagógicas. De manera que, como cualquier forma del arte, es un hecho que se manifiesta a partir de la necesidad de sublimar la experiencia humana.

El carácter social del teatro, la experiencia colectiva que significa, la actividad teatral como espacio ligado con lo emocional, perdura más allá de la profesionalización que se ha desarrollado en torno de él porque, esencialmente, posee una naturaleza terapéutica que es canalizada a través de una estética.

Tratándose de la formación docente, la importancia de que el/la estudiante se conecte con la gimnasia del actor le aportará herramientas y conocimientos para su futuro desempeño como profesional, ya sea porque la experiencia teatral es transformadora de la personalidad o porque, también, permite un abordaje más sustancial de la lectura del texto dramático que formará parte de su formación.

Asimismo, se espera que de esta experiencia el futuro docente obtenga algunos recursos que le permitan abordar proyectos teatrales en el nivel para el cual se está formando.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Reconozcan al cuerpo humano como vehículo de expresión y comunicación.
- Se familiaricen con las técnicas actorales.
- Experimenten la producción de textos dramáticos.

▪ Contenidos sugeridos

La expresión corporal y la voz como medio de expresión y comunicación. Relación con el aprendizaje y el desarrollo de competencias intelectuales, prácticas y sociales. La comunicación no verbal. Juego, aprendizaje y creatividad. Elementos de la dramaturgia y puesta en escena. La actividad teatral como recurso didáctico. Técnicas teatrales. Géneros dramáticos clásicos y expresiones populares. Lectura, interpretación y producción de textos dramáticos.

▪ Recomendaciones metodológicas

El taller tendrá el carácter de una experiencia vivencial del hecho escénico en su totalidad: desde el cuerpo, el movimiento, la voz; pero también el aspecto visual del espectáculo (vestuario, maquillaje, escenografía) así como la posibilidad de producir textos grupales o interpretarlos.

Resulta también de gran relevancia la formación del estudiante como espectador de teatro, conocedor de distintas expresiones teatrales, sensible y crítico.

▪ Bibliografía recomendada

- ALEXANDROVA, I. (1986), *Educación de la voz*, Caracas, Kapelusz Venezolana.
- CAÑAS TORREGROSA, J. (1999), *Actuar para ser: tres experiencias de taller-teatro y una guía práctica*, Barcelona, Octaedro.
- (2007), *Taller de expresión oral*, Barcelona, Octaedro.
- CASTAÑEDA, G. (2005), *Didáctica del lenguaje y la expresión corporal*, México, Universidad Autónoma de Chihuahua.
- DE TORO, F. (1987), *Semiótica del teatro*, Madrid, Galerna.
- EINES, J. (1998), *El actor pide*, Barcelona, Gedisa.
- (2005), *Hacer actuar*, Barcelona, Gedisa.
- (2007), *La formación del actor*, Barcelona, Gedisa.
- MARTELLI, G. (1999), *Hacia el teatro taller: ejercicios para docentes y grupos*, Buenos Aires, El Hacedor.
- ORTIZ, L. (1994), *La producción colectiva de lo dramático*, Buenos Aires, Club de Estudios.
- PAVLOSVSKY, E. (2004), *La ética del cuerpo*, Buenos Aires, Atuel.
- PIZARRO, C. (1996), *Taller de juego dramático*, Buenos Aires, Actilibro.
- SELDEN, S. (1972), *La escena en acción*, Buenos Aires, Eudeba.
- TORRES MONREAL, F. (2006), *Antología del teatro para grupos de jóvenes y talleres*, Barcelona, Octaedro.
- UZCANGA LAVALLE, A. M. (1991), *Taller de teatro*, México, Edamex.
- VALENZUELA, J. (2000) *Antropología teatral y acciones físicas. Notas para un entrenamiento del actor*. Buenos Aires. Instituto Nacional del teatro.
- (1993), *De Barba a Stanislavski. Apuntes para un entrenamiento del actor*, San Luis, Universidad Nacional de San Luis.

— SEGUNDO AÑO —

11. Gramática y Normativa de la Lengua Española II

▪ **Fundamentación**

Esta unidad curricular pretende profundizar y ampliar los conocimientos adquiridos en Gramática y Normativa de la Lengua Española I, y busca en un sentido amplio restituir el lugar del estudio de la gramática abandonado por posturas dicotómicas en el marco de las distintas miradas que concurren sobre la lengua como objeto de enseñanza y de aprendizaje.

Concretamente, se propone recuperar un campo del conocimiento que durante mucho tiempo se vio relegado por el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, el avance de la gramática del texto y las teorías que, sobre la escritura y la lectura, construyeron las vertientes de la psicología cognitiva. Pero también se procura superar las limitaciones que impusieron los modelos descriptivos del estudio de la lengua junto con la propia normativa, para entender, a través de modelos explicativos, los procesos de producción de significados. Todo esto, expresado desde una representación de los estudios gramaticales como una ciencia en permanente construcción.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan los distintos subsistemas del sistema de la lengua.
- Desarrollen su capacidad para reflexionar acerca de los hechos del lenguaje.
- Entiendan que el conocimiento de la gramática de la lengua es un saber inacabado debido a la propia naturaleza del objeto de estudio.
- Asuman posturas críticas frente a los modelos de estudio que la investigación propone, teniendo en cuenta las restricciones que el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua impone.

▪ **Contenidos**

Fonología y fonética. Descripción del sistema fonológico del español. El alfabeto gráfico: las normas ortográficas. El dominio de la semántica y su relación con otros niveles de análisis. Lexicografía. Tipos de oraciones: de la pragmática a la sintaxis. Coordinación y subordinación. Estructuras temáticamente marcadas.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

La propuesta metodológica no debería diferir sustancialmente de lo sugerido en Gramática y Normativa de la Lengua Española I, es decir que junto con las instancias teórico-prácticas, debería promoverse la realización de trabajos prácticos, de manera tal que los alumnos puedan alcanzar progresivamente mayores grados de abstracción en el conocimiento de la lengua. Se trata de facilitar el acceso a un saber metacognitivo que promueva la reflexión sobre el lenguaje.

Puesto que esta unidad curricular es correlativa con otra, será necesario lograr acuerdos metodológicos y teóricos entre las cátedras. El docente debe asegurarse, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos indispensables para abordar las

nuevas lecturas; pero además deberá prestar colaboración a sus alumnos/as, facilitando las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E. (1968), *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- ALCINA FRANCH, J. y J. M. BLECUA (1994), *Gramática castellana*, Barcelona, Ariel.
- ALONSO, A. y P. HENRÍQUEZ UREÑA (1984), *Gramática española*, Buenos Aires. Losada.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1980), *La formación de palabras en español*, Madrid, Ariel.
- BARRENECHEA, A. M. y M. ROSETTI (1984), *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós.
- BELLO, A. (1970), *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires, Sopena.
- BENVENISTE, E. (1997), *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI.
- BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- CHOMSKY, N. (1977), *Reflexiones sobre el lenguaje*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (1971), *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix Barral.
- (1974), *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.
- (1970), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar.
- COSERIU, E. (1981), *Principios de la semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- (1982), *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- DEMONTE, V. (1988), *Teoría sintáctica. De las estructuras a la rección*, Madrid, Síntesis.
- DI TULLIO, Á. (2007), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2005), *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- GILI Y GAYA, S. (1964), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2006), *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- (1998), *Gramática didáctica del español*, Madrid, Ediciones SM.
- HJELMSLEV, L. (1971), *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- INSTITUTO CERVANTES (2007), *Saber escribir*, Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- KERBRAT-ORECCHIONI, K. (1997), *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Buenos Aires, Edicial.
- KOVACCI, O. (1995), *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Edicial.
- LYONS, J. (1977). *Semántica*, Barcelona, Teide.
- MARÍN, M. (1992), *Conceptos claves: gramática, lingüística, literatura*, Buenos Aires, Aique.
- MÚGICA, N. y Z. SOLANA (1999), *Gramática y léxico. Teoría lingüística y Teoría de adquisición del lenguaje*, Buenos Aires, Edicial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1978), *Esbozo de una nueva gramática española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SAUSSURE, F. (1986), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.

12. Semiología y Análisis del Discurso

▪ Fundamentación

A principios del Siglo XX surge dentro de la lingüística, la semiótica, la llamada *ciencia de los signos*. Desde entonces es común la idea de que tanto las series de los objetos como los procesos de la materia con los que el hombre interactúa, pueden ser abordados como sistemas de signos. La pretensión de la semiótica es, por lo tanto, leer el mundo como lenguaje.

En esta unidad curricular se incorporan, a modo de ejes centrales del campo disciplinar, la teoría del discurso y la teoría del signo junto con las interrelaciones que se van dando entre ambas. Es objetivo central que los alumnos conozcan por un lado, la reflexión teórica que ha permitido la constitución de distintos sistemas de la semiótica y, por otro, lo que ha constituido al discurso como una práctica social que produce sentido, con la doble acción de moldear y ser moldeado por la cultura.

A partir del análisis formal de aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos, los analistas del discurso se proponen responder cuatro preguntas básicas: quién dice qué, qué medios utiliza, quién es el destinatario y cuál es el efecto de ese texto. Para ello, integran los aportes de tres disciplinas: la psicología, la lingüística y la sociología. Es por esto que, dentro del análisis del discurso, es posible identificar distintas tendencias según en qué disciplina se ponga el acento.¹²

La integración conceptual se hará a través del estudio de las características de los discursos junto con sus condiciones de producción, puesta en circulación y recepción, desde una perspectiva amplia e interdisciplinaria, que incluya el campo de los estudios semióticos y los de las Ciencias del Lenguaje.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Se formen como lectores críticos.
- Construyan un saber metacognitivo.
- Comprendan que la significación es un proceso que se realiza en textos donde emergen e interactúan sujetos.
- Se interesen por descubrir los mecanismos que subyacen en el uso de la palabra y en los procesos de producción e interpretación de enunciados.

▪ Contenidos

Lingüística, Semiología y Semiótica. El texto como objeto y proceso semiótico. Los géneros discursivos. Componentes de la comunicación. Enunciado y texto. Enunciado y

¹² “Sobre la gramática”, en: Alvarado, M. (coord.) *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, FLACSO-Manantial, 2001.

discurso. Sujeto, tiempo y espacio en el discurso. La pragmática y su desarrollo. Pragmática y literatura.

▪ Recomendaciones metodológicas

Atendiendo a la importancia epistemológica de esta unidad didáctica, se propone que el desarrollo teórico sea acompañado permanentemente por la exploración de variedades discursivas provenientes de las distintas “esferas” de la actividad humana —académica, política, epistolar, literaria, etc. — en instancias individuales y grupales, sin desestimar la resolución de trabajos prácticos e incluso actividades de producciones escritas.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía

- AUSTIN, J. (1980). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- BAJTÍN, M. (1985), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1972), *La semiología*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- BENVENISTE, E. (1980), *Problemas de Lingüística General I*, México, Siglo XXI.
- (1971), *Problemas de Lingüística General II*, México, Siglo XXI.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y A. TUSÓN VALLS (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- DELADALLE, G. (1996), *Leer a Peirce hoy*, Barcelona, Gedisa.
- DUCROT, O. (1984), *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Hachette.
- DUCROT, O. y T. TODOROV (1980), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo XXI.
- ECO, U. (1988) *El signo*, Barcelona, Labor.
- (1974), *La estructura ausente*, Barcelona, Lumen.
- (1977), *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- ESCADELL VIDAL, M. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- GUIRAUD, P. (2004), *La semiología*, México, Siglo XXI.
- HALLYDAY, M. A. K. (1982), *El lenguaje como semiótica social*, México, FCE.
- KERBRAT-ORECCHIONI, K. (1986) *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*, Bs. As., Hachette,
- LAVANDERA, B. (1985), *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, CEAL.
- LOZANO, J. y otros (1989), *Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- MAGARIÑOS DE MORENTÍN, J. (1983), *El signo. Las fuentes teóricas de la semiología: Saussure, Peirce, Morris*, Buenos Aires, Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1980), *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Buenos Aires, Hachette.
- MARAFIOTI, R. (comp.)(2008), *Recorridos semiológicos: signos, enunciación y argumentación*, Buenos Aires, Eudeba.

- MARTÍN ROJO, L. y R. WHITTAKER (1998), *Poder-decir o el poder de los discursos*, Madrid, Arrecife.
- PEIRCE, CH. S. (1997), *Obra lógico semiótica*, Madrid, Taurus.
- SAUSSURE, F. (1986), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- SEARLE, J. (1969), *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1997), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- (1998), *Ideología*, Barcelona, Gedisa.
- (1980), *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- (1993), *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.
- VERÓN, E. (1998), *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*, Barcelona, Gedisa.
- VITALE, A. (2002), *El estudio de los signos: Peirce y Saussure*, Buenos Aires, Eudeba.
- VOLOSHINOV, V. (1976), *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Nueva Visión.

13. Literatura Española

▪ Fundamentación

España y su literatura representan prácticamente, nuestra cuna literaria. Fueron los conquistadores quienes introdujeron los primeros textos; fueron los españoles peninsulares y los criollos americanos los responsables de las primeras experiencias literarias en tierra americana. No obstante, hoy los jóvenes desconocen la impronta cultural que la historia argentina ha tenido de España más allá de la lengua en común, y la *madre patria* metafórica que tiempo atrás no hubiera merecido comentarios, hoy provoca interrogantes.

Es necesario crear o reforzar este vínculo que la cultura literaria ha establecido desde sus orígenes a través de sus escritores más prestigiosos, para reconocer cuánto de español tuvieron las letras argentinas, la filosofía, cuánto de español ha tenido la cultura en general. Se trata de señalar las articulaciones logradas por movimientos y autores específicos que permiten encontrar sentido al patrimonio cultural en lengua española, sea que provenga de España, de América Latina o de Argentina, porque significaría hablar de la cultura en español, incluyendo a aquellos escritores que viviendo en países con otros idiomas escriben en esta lengua.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan la literatura española a través de sus autores y obras más representativos de distintos periodos.
- Comprendan la problemática de los cambios históricos, sociales y culturales, a través de obras fundamentales.
- Reconozcan en los textos literarios, los contenidos culturales de una época.
- Descubran a partir de una lectura crítica, el entramado de signos, símbolos y alegorías que entretienen los textos literarios, para entenderlos desde una visión enmarcada en una cultura de lo español.

▪ **Contenidos sugeridos**

Recorrido histórico de la literatura española a partir de la Edad Media hasta nuestros días, a través de las obras, los géneros y autores más representativos. El cuento popular en *El Lazarillo de Tormes* y en *Don Quijote de La Mancha*. Motivos populares. Las generaciones del '98 y del '27. Poesía y metapoesía en los poetas del 60. Renovación estética de la narrativa a partir de los años 70. La novela española contemporánea: entre experimentalismo y recuperación de la narratividad. El auge de la narrativa breve: características formales y temáticas.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

Las clases deberán amalgamar la teoría literaria con el contexto histórico en el análisis de las obras y el estudio de los autores. Se promoverá la reflexión y el debate, la exposición oral de investigaciones bibliográficas respecto de un movimiento, un autor o una obra, un corpus de textos o distintos autores.

Como el/la alumno/a ha cursado ya la Introducción a los Estudios Literarios, será conveniente conocer aquellos contenidos que forman parte de sus conocimientos previos para abordar las nuevas lecturas y, en este mismo sentido, colaborar con ellos/as, facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ **Bibliografía recomendada**

- ABELLÁN, J. (1980), *Censura y creación literaria en España*, Barcelona, Península.
- ALBORG, J. L. (varias ediciones), *Historia de la Literatura Española*, Madrid, Gredos (4 vols.)
- ALIVERTI, O. y L. SCARANO (1996), *Entre-textos. Estudios de literatura española (Desde Cervantes a la poesía actual)*, Buenos Aires, Biblos.
- AMELL, S. (ed.) (1992), *España frente al siglo XXI. Cultura y literatura*, Madrid, Cátedra.
- ASÍS GARROTE, M. (1996), *Última hora de la novela en España*, Madrid, Pirámide.
- ALONSO, D. (1965), *Poetas españoles contemporáneos*, Madrid, Gredos.
- AMORÓS, A. (1976), *Introducción a la novela contemporánea*, Madrid, Cátedra.
- BENNASSAR, B. (1983), *El Siglo de Oro español*, Barcelona, Crítica.
- CANO, J. (1970), *La poesía de la generación del 27*, Madrid, Guadarrama.
- CASTRO, I. y L. MONTEJO (1990), *Tendencias y procedimientos en la novela española actual*, Madrid, UNED.
- CAUDET, F. (2002), *El parto de la modernidad. La novela española en los siglos XIX y XX*, Madrid, Editorial de la Torre.
- CIPLIJAUSKAITE, B. (1990), *Novísimos, postnovísimos, clásicos, la poesía de los 80 en España*, Madrid, Orígenes.
- CURTIUS, E. (1989), *Literatura europea y Edad Media latina*, Madrid, FCE.
- DE CERVANTES, M. (2004), *Don Quijote de la Mancha*, "Presentación" Edición del IV Centenario, Madrid, Alfaguara.
- DEBICKI, A. (1997), *Historia de la poesía española del siglo XX*, Madrid, Gredos.
- EICH, CH. (1970), *Federico García Lorca, poeta de la intensidad*, Madrid, Gredos.
- EGIDO, A. (1990), *Fronteras de la poesía en el barroco*, Barcelona, Crítica.
- GABRIELE, J. (ed.) (1992), *Suma valleinclaniana*, Barcelona, Anthropos.

- GARCÍA MONTERO, L. (2001), *Gigante y extraño. Las Rimas de Gustavo Adolfo Bécquer*, Barcelona, Tusquets.
- GIBSON, I. (1998), *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca (1898-1936)*, Barcelona, Plaza & Janés.
- GILMAN, S. (1985), *Galdós, el arte de la novela europea (1867/1887)*, Madrid, Taurus.
- GONZÁLEZ, A. (1999), *Antonio Machado*, Madrid, Alfaguara.
- GONZÁLEZ DEL VALLE, L. (1990), *La ficción breve de Valle Inclán*, Barcelona, Anthropos
- GOYTISOLO, J. (1995), *El bosque de las letras*, Buenos Aires, Alfaguara.
- GULLÓN, R. (1980), *Técnicas de Galdós*, Madrid, Taurus.
- ILLIE, P. (1978), *La novelística de Camilo José Cela*, Madrid, Gredos.
- JEANMAIRE, F. (2004), *Una lectura del Quijote*, Barcelona, Seix-Barral.
- LÁZARO CARRETER, F. (1983), *Lazarillo de Tormes en la picaresca*, Madrid, Ariel.
- LISSORGUES, Y. (ed.) (1988), *Realismo y naturalismo en España en la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Anthropos.
- LÓPEZ ESTRADA, F. (1972), *Una poética para un poeta*, Madrid, Gredos.
- LOUREIRO, A., (1988), *Estelas, laberintos, nuevas sendas (Unamuno, Valle Inclán, García Lorca, la guerra civil)*, Barcelona, Anthropos.
- MAINER, J. (1981), *La Edad de Plata (1902/1939)*, Madrid, Cátedra.
- MARTÍNEZ CACHERO, J. M. (1997), *La novela española entre 1936 y fin de siglo. Historia de una aventura*, Madrid, Castalia.
- MONTERO, L., (2000), *El sexto día. Historia íntima de la poesía española*, Madrid, Debate.
- NORA, E. (1979), *La novela española contemporánea*, Madrid, Gredos.
- OLEZA, J. (1984), *La novela del siglo XIX. Del parto a la crisis de una ideología*, Barcelona, Laia.
- OREJAS, F. (2003), *La metaficción en la novela española contemporánea*, Madrid, Arco/Libros.
- PALAU DE NEMES, G. (1974), *Vida y obra de Juan Ramón Jiménez*, Madrid, Gredos.
- PARIS, C. (1990), *Unamuno*, Barcelona, Anthropos.
- PERRÉN de VELASCO, L. (1996) *La palabra verdadera. De Antonio Machado a los novísimos*, Córdoba, Argos.
- PREDMORE, M. (1973), *La poesía hermética de Juan Ramón Jiménez*, Madrid, Gredos.
- RICO, F. (1992), *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica.
- ROZAS, J. (1990), *Estudios sobre Lope de Vega*, Madrid, Cátedra.
- SCARANO, L. (1996), *Marcar la piel del agua. La autorreferencia en la poesía española contemporánea*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- SEBOLD, R. (1982), *Gustavo Adolfo Bécquer*, Madrid, Taurus.
- SHAW, D. (1978), *La generación del 98*, Madrid, Cátedra.
- SOLDEVILLA DURANTE, I. (2001), *Historia de la novela española (1936-2000)*, Madrid, Cátedra.
- UGARTE, M. (1999), *La novela española en el exilio. Un estudio comparativo*, Madrid, Siglo XXI.
- VALLS, F. (2003), *La realidad inventada. Análisis crítico de la novela española actual*, Barcelona, Crítica.
- VILANOVA, A. (1998), *Poesía española del 98 a la posguerra*, Barcelona, Lumen.
- VILLANUEVA, D. (1992), *Teorías del realismo literario*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ZAVALA, I. (coord.) (1998), *Breve historia feminista de la literatura española*, Barcelona, Anthropos.

14. Enseñanza de la Lengua y la Literatura I

▪ Fundamentación

En los últimos veinte años, la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria ha estado sometida a la mirada no sólo de los especialistas sino también de los medios de comunicación, quienes han utilizado los problemas de lectura y escritura de los estudiantes para poner en duda la “calidad educativa”.

Esa mirada pública ha posibilitado un amplio tratamiento bibliográfico de la problemática: en documentos ministeriales, en cuadernillos con propuestas metodológicas, en módulos de capacitación, en sugerencias pedagógicas, en otros materiales surgidos a partir de proyectos políticos y culturales de los ministerios nacional y provinciales, en ensayos, en diarios, en Internet, además de libros surgidos de grandes y pequeñas editoriales educativas. En Río Negro se han ido incorporando a las instituciones, materiales generales sobre Educación Secundaria y sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en particular, que los futuros docentes no deberían desconocer.

También el mercado editorial ha ido creciendo con la aparición de libros de texto, de cuadernillos para el alumno, de antologías de textos de ficción y no ficción, de manuales, etc. y lo mismo ha ocurrido con el material de apoyo didáctico para los docentes. Estos textos ofrecen una variada muestra de contenidos que guían a algunos docentes para organizar sus actividades o son utilizados para que el alumno vaya completando los ejercicios paralelamente al dictado de los temas. Los futuros docentes tampoco deben estar ajenos —o al margen— de esta situación, deberán conocer este material bibliográfico y analizarlo críticamente, es decir evaluarlos desde la validez disciplinar de las propuestas hasta la calidad literaria de los textos incluidos en dichos libros. Los alumnos deberán ser capaces de reconocer cuál es la ideología que subyace en las propuestas de trabajo, si hay teorías opuestas o superpuestas a la manera de capas históricas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, etc.

Esta tarea les servirá asimismo, para revisar la pertinencia de aquellos conocimientos adquiridos en su propia formación como estudiantes secundarios y reflexionar sobre su sentido o sinsentido.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Reflexionen sobre la propia práctica para relacionarlas con las prácticas de otros.
- Problematicen la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria a partir de las representaciones sociales, de la visión de los especialistas, de la visión histórica, de la propia necesidad de formación como futuro docente.
- Creen espacios de estudio, reflexión y análisis de los materiales bibliográficos que circulan en las escuelas secundarias.

▪ Contenidos sugeridos

Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura. Problematicación de la metodología y la didáctica: el canon escolar y literario. Usinas editoriales. Selección de libros de texto y contenidos. El legado cultural a transmitir y los modos de leer, escribir, hablar y escuchar, propuestos en los libros de texto. Las prácticas y las situaciones que las atraviesan.

▪ Recomendaciones metodológicas

En principio, puesto que es una materia correlativa con otras, se aconseja una planificación conjunta que permita construir una coherencia metodológica y teórica a través de toda la formación. Porque por otro lado, es una unidad curricular clave para el futuro profesional de los/las estudiantes, encierra los contenidos fundamentales de la praxis dentro de la vida institucional y el aula.

Junto con el desarrollo de los contenidos se propone la revisión de los documentos y materiales curriculares ministeriales, los módulos de capacitación, los libros de texto, las antologías, los libros de ficción y no ficción, que los docentes suelen solicitar a los alumnos, para conocer los fundamentos de aquello que se aprendió como estudiante de nivel medio y analizarlo críticamente.

Si algo caracteriza a la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, es que se debe trabajar con la historia que tienen los propios estudiantes con su lengua materna a partir de su condición de usuarios. Ésta relación entre enseñanza e historia deberá ir afianzándose durante el desarrollo de la carrera, a la par de las reflexiones que se realicen sobre la propia historia en la escuela secundaria y la proyección de las futuras intervenciones como docentes, en la historia del proceso lector-escritor de los futuros alumnos.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía

- ALISEDO, G. y otros (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós.
- ALVARADO, M. (coord.)(2004), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- ACTIS, B. (1998), *Literatura y escuela*, Rosario, Homo Sapiens.
- BLAKE, C. (2002), *La narración en la literatura y en los discursos sociales*, Buenos Aires, Longseller.
- BOMBINI, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- BOURDIEU, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRUNER, J. (1998), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CASSANY, D. (1988), *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- CUESTA, C. (2002), *La maquinaria literaria*, Buenos Aires, Longseller.
- (2006) *Discutir sentidos*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- DESINANO, N. y F. AVENDAÑO (2006), *Didáctica de las Ciencias del lenguaje. Enseñar Ciencias del lenguaje*, Rosario, Homo Sapiens.
- FIORITI, G. (comp.)(2006), *Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001), *Teoría Lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*, Madrid. Cátedra.

- ITURRIOZ, P. (2006) *Lenguas propias-lenguas ajenas: conflictos en la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- LODGE, D. (1992), *El arte de la ficción*, Barcelona, Península.
- LOMAS, C. (comp.)(1993), *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. y otros (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- MARÍN, M. (1999), *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Aique.
- (1992), *Conceptos claves: Gramática, lingüística, literatura.*, Buenos Aires, Aique.
- MC CORMICK CALKINS, L. (1993), *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires, Aique.
- MERCER, N. y EDWARDS, D. (1988), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Paidós, Madrid.
- MOREIRO, J. (1996), *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*, Madrid, Edaf.
- MUTH, D. (Comp.)(1990), *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- MUTH, D. (Comp.)(1991), *El texto narrativo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- SOLÉ, I. (2000), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- STUBBS, M. (1984), *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel.
- VIVANTE, M. (2006), *Didáctica de la literatura*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

15. Teoría y Práctica de la Lectura y la Escritura

▪ Fundamentación

Está muy difundido el axioma que dice que se aprende a escribir escribiendo y a leer leyendo; no obstante, podría considerarse también, a pesar de esto, que el aprendizaje de la lectura y la escritura no es algo natural, sino que requiere del acompañamiento de un experto o, por lo menos, un par aventajado, puesto que se aprende de lo que otro ha hecho o hace.

De este modo, se instalan en la escena de la enseñanza y el aprendizaje no solo los textos consagrados por el uso y la norma sino también que quienes dominan la técnica de la escritura, se convierten en partes imprescindibles del proceso. Así como un maestro artesano transmite a sus aprendices, las técnicas del uso de herramientas y el conocimiento sobre los materiales; el docente escritor deberá ser capaz de transmitir a sus alumnos, su experiencia con la escritura, como la herramienta que permite modelar el material lingüístico frente a los distintos problemas retóricos surgidos de las distintas situaciones comunicativas.

Esta necesidad que la enseñanza de la lectura y la escritura impone, requiere alcanzar cierto grado de “intimidad” con los textos en todas sus dimensiones y niveles, y con los distintos géneros discursivos, con la excepción del académico y el poético —que cuentan con su propio espacio— pero con el fortalecimiento de la narración literaria pues, como ha quedado dicho, es el ejercicio intencionado de la escritura literaria lo que, afina, pule, desarrolla, la sensibilidad en la lectura, el capital simbólico, la creatividad, y permite el acceso a las zonas más profundas del pensamiento.

Difícilmente hallemos en la historia a grandes hombres y mujeres que, antes de serlo, no hayan sido grandes lectores de las obras maestras de la literatura universal.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Asuman posiciones epistemológicas firmes respecto de la lectura y la escritura.
- Conozcan el valor social de la lectura y la escritura.
- Incorporen las prácticas de lectura y escritura como parte de su desarrollo personal y profesional.
- Accedan a un saber experto vinculado con las prácticas lectoras y escritoras.
- Desarrollen la sensibilidad intelectual y afectiva por la palabra escrita.

- **Contenidos sugeridos**

Lectura y escritura como procesos. Lectura y escritura como prácticas socioculturales e históricas. Tipologías textuales y géneros discursivos. El texto como acción. La construcción enunciativa del autor y el lector. La escritura de ficción y el mundo como sustrato potencial de la ficción. Autor y narrador. La voz personal y el tono. Narrador y punto de vista. Valores estéticos de la escritura. El continuo eferente-estético.

- **Recomendaciones metodológicas**

La propuesta del taller se presenta como la más adecuada para esta unidad curricular a pesar de que no lo explicita así su denominación. La omisión respondió a la necesidad de incorporar los aspectos teóricos que se consideran convenientes para dar sustento a las prácticas.

No obstante si el texto —apoyándonos en la pragmática y en las teorías del interaccionismo social— es el resultado de un proceso cultural e histórico, producto de las actividades humanas, y es básicamente una acción que se ejerce sobre el lector con una intencionalidad implícita, cualquier propuesta pedagógica debería orientarse hacia la mejor forma de responder a esta hipótesis respecto de la naturaleza de los textos.

- **Bibliografía recomendada**

AA.VV (2009), *Pasajes Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

AA.VV. (1996), *Talleres de lectura y escritura: textos y actividades*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

ACOSTA GÓMEZ, L. (1989), *El lector y la obra: teoría de la recepción literaria*, Madrid, Gredos.

ALVARADO, M. y A. YEANNOTEGUY (1999), *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*, Buenos Aires, EUDEBA.

BAJTÍN, M. (1998), “El problema de los géneros discursivos”, en: Bajtin, M., *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BAS, A. y otros (1999), *Escribir: apuntes sobre una práctica*, Buenos Aires, Eudeba.

BOLLINI, R. y M. CORTÉS (1994), *Leer para escribir: una propuesta para la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, El Hacedor.

————— (1997), *Los hacedores de textos*, Buenos Aires, El Hacedor.

BRADBURY, R. (1995), *Zen en el arte de escribir*, Barcelona, Minotauro.

BRATOSEVICH, N. (1992), *Taller literario*, Buenos Aires, Edicial.

- BRIZUELA, L. (1998), *Instrucciones secretas. Guía para empezar a escribir*, Buenos Aires, Colihue.
- CANO, F. y otros (2008), *Ensayo y error: el ensayo en el taller de escritura*, Buenos Aires, Eudeba.
- CASSANY, D. (2006), *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*, Barcelona, Paidós.
- CHANDLER, R. (1995), *El simple arte de escribir. Cartas y ensayos escogidos*. Buenos Aires, Emecé.
- DI MARCO, M. (1997), *Taller de corte & corrección. Guía para la creación literaria*, Buenos Aires, Sudamericana.
- DI MARCO, M. y N. PENDZIK (2003), *Atreverse a corregir*, Buenos Aires, Sudamericana.
- (2002) *Atreverse a escribir*, Buenos Aires, Sudamericana.
- DUBOIS, M. E. (2005), *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- FLOWERS, L. y J. HAYES (1996), “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- FRANK, T. y D. WALL (1996), *Cultiva tu talento literario. Encuentra la voz del escritor que llevas dentro*, Barcelona, Urano.
- GIARDINELLI, M. (1993), *Así se escribe un cuento*, Buenos Aires, Beas Ediciones.
- GOODMAN, K. (2000), *El lenguaje integral*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- (1996), “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística”, en: *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- IRWIN, J. y M. DOYLE (comp.)(1994), *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*, Buenos Aires, Aique.
- KAUFMAN, A. M. y M. E. RODRÍGUEZ (1993), *La escuela y los textos*, Buenos Aires, Ediciones Santillana S.A.
- KINTSCH, W. (1996), “El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración”, en: *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- KING, S. (2001), *Mientras escribo*, Barcelona, Plaza & Janés.
- KREIMER, J. (2001), *¿Cómo lo escribo? 90 % de dedicación, 10 % de inspiración*, Buenos Aires, Planeta.
- KRISCAUTZKY, G. y otros (1995), *Cuando escribimos. Estrategias de apoyo para la redacción. Consignas de escritura*, Buenos Aires, A-Z.
- LARDONE, L. y M. ANDRUETTO (2003), *La construcción del taller de escritura. En la escuela, la biblioteca, el club...*, Rosario, Homo Sapiens.
- LERNER, L. y otros (2009), *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*, Buenos Aires, Paidós.
- PAMPILLO, G. (1988), *Taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- POUND, E. (1977), *El ABC de la lectura*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- REYES, G. (1984), *Polifonía textual. La citación en el relato literario*, Madrid, Gredos.
- RODARI, G. (1993), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.
- ROSENBLATT, L. M. (1996), “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en: *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- SILVESTRE, A. (1998), *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires, Cántaro Editores.
- SMITH, F. (1990), *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor.
- SOLÉ, I. (1993), *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.
- STEIMBERG, A. (2006), *Aprender a escribir*, Buenos Aires, Aguilar.

TOBELEM, M. (1994), *El libro de Grafein*, Buenos Aires, Santillana.
VARGAS LLOSA, M. (1997), *Cartas a un novelista*, Ariel.
ZANETTI, S. (2002), *La dorada garra de la lectura. Lectoras y lectores de novela en América Latina*, Rosario, Beatriz Viterbo.

16. Prácticas Docentes II

▪ Fundamentación

Durante estas prácticas, el estudiante debería comenzar un proceso de implicación que le permitiera involucrarse en su propia construcción como estudiante y lograr grados de autonomía respecto de sus profesores. Del mismo modo debería hacerlo como futuro profesor, para acceder a la construcción de nuevos significados y alternativas metodológicas, en un ahora posibles, pero no únicas.

Las observaciones sobre las prácticas propias y ajenas —incluso sobre las prácticas de los profesores del profesorado—, cobrarán sentido cuando se las analice (en un contexto social, político, institucional y humano particular) confrontándolas con la teoría para construir prácticas alternativas, para configurar las propias prácticas por similitudes y diferencias fundamentadas.

Los profesores deberán, además, ofrecer a sus alumnos herramientas metodológicas de la investigación desde un enfoque socioantropológico, lo cual permitirá percibir las distintas dimensiones que se interrelacionan en las situaciones áulicas, institucionales y sociales.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Comprendan la articulación de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en los distintos niveles y ciclos en las instituciones de la Educación Secundaria.
- Conozcan en el contexto áulico, el lugar que ocupa la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el nivel medio en cada uno de los años y ciclos.
- Realicen observaciones para conocer, comprender y analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada ciclo y año de las instituciones de nivel medio.
- Analicen la diversidad de tareas que intervienen en el trabajo docente para problematizar las situaciones y reflexionar sobre la realidad educativa y sus prácticas.
- Observen cómo se dicta la materia Lengua y Literatura para problematizar esa situación específica, reflexionar desde los conocimientos teóricos-prácticos y hacer una propuesta alternativa.
- Asuman una actitud investigativa que permita reflexionar y repensar las prácticas de terceros y las propias.

▪ Contenidos sugeridos

Representaciones sobre el ser docente en la escuela secundaria. Construcción histórica y subjetiva de identidades y representaciones de prácticas docentes. La enseñanza de la Lengua y la Literatura, encuadre curricular e institucional. Espacios y formatos escolares, definiciones Institucionales. Secuencias didácticas, proyectos, talleres de lectura, talleres de escritura, etc.

▪ Recomendaciones metodológicas

Esta unidad curricular requerirá del trabajo integrado entre los docentes del profesorado que deberán planificar coordinadamente bajo la dirección del profesor de este espacio. Podrán participar aquellos docentes cuyas orientaciones tengan una mayor relación con las temáticas prescriptas o todos los docentes del segundo año. Una correlación todavía más directa deberá establecerse entre los docentes a cargo de las prácticas y los de Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Este taller en particular, deberá centrarse en la observación de las prácticas de terceros, en el registro, análisis, reflexión y sistematización de los datos obtenidos con el propósito de repensar la experiencia propia y fundamentar la ajena, para permitir la construcción de otras propuestas pedagógicas. Para ello se articulará un trabajo que incluya la diversidad de tareas que configuran la práctica docente, tal como se lo señala en el Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primaria (2008: 47): *“Estos espacios ofrecen al estudiantado la posibilidad de realizar aproximaciones sucesivas al mundo educativo y escolar, con el objeto de promover una comprensión de los sentidos y significados que dicho mundo tiene para sus actores. Pero también de configurarse como una organización que habilite el análisis sobre la experiencia de prácticas; reconociendo que este proceso -el análisis- es algo que no sólo debe facilitarse/posibilitarse, sino que también debe enseñarse y aprenderse”*.

No deberá olvidarse en las tareas de observación, acompañamiento o ayudantías, de los actores de las instituciones asociadas que participan, como tampoco de la participación de los alumnos en hechos de la vida institucional.

Es importante que los estudiantes tomen contacto con propuestas de trabajo activas e innovadoras que les hagan conocer otras maneras de abordajes metodológicos opuestos a los modelos más cristalizados de algunas instituciones, para que vean la aplicación de distintas metodologías de los mismos programas.

De la misma manera, es importante que tomen contacto con la práctica en espacios extraescolares a través de clases de apoyo, coordinación de talleres de lectura y escritura en centros comunitarios y bibliotecas, en horario extraescolar.

▪ Bibliografía

- ACHILLI, E. (1996), *Práctica docente y Diversidad sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens, CAMILLONI, A. y otros (1996), *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- CELLA, S. (comp.) (1998), *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.
- BLEICHMAN, S. y otros (1995), *Cuando el aprendizaje es un problema*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CARR, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Laertes.
- (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- DABAS, E. (1998), *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

- DÍAZ BARRIGA, A. (1998), *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México, UNAM.
- EDELSTEIN, G y A. CORIA (1995), *Imágenes e Imaginación, Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ELLIOT, J. (1991), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- FELDMAN, D. (1999), *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- FENSTERMACHER, G. (1989), *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- FERRY G. (1997), *Pedagogía de la Formación*, Buenos Aires, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FREIRE, P. (2003), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GOODSON I. (edit.)(2004), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- INOSTROZA DE CELIS, G. (1996), *Talleres Pedagógicos. Alternativas en Formación Docente para el cambio de la práctica en el aula*. Stgo. de Chile, Dolmen.
- JACKSON, P. W. (2002), *Práctica de la Enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- LERNER, D. (1997), "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en: *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- LITWIN, E. (1997), *Configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.
- PERONI, M. (2003), *Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura*, México, FCE.
- PICHON RIVIÉRE, E. (1980), *El Proceso Grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- SACRISTÁN J. G. y A., PEREZ GOMEZ (1995), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- SANJURJO, L. (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- . (2003), *Volver a pensar la clase*, Rosario, Homo Sapiens.
- SCHON, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- SOUTO, M. (1995), *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (1998), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SOUTO, M. y otros (2004), *El dispositivo en el campo pedagógico en Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1990), *El Profesor como Profesional*, Granada, I.C.E-Universidad de Granada.

17. Pedagogía

▪ Fundamentación

Esta unidad curricular introduce a los estudiantes en la problemática de la educación como una práctica social amplia, que desde un procesos sociohistórico y antropológico culturales, se define por la transmisión simbólica y la inscripción subjetiva dentro de las coordenadas de creciente complejidad que presentan las sociedades actuales en sus dimensiones políticas, éticas, epistemológicas, ideológicas y psicológicas.

La Pedagogía como ciencia crítica de la educación, orienta el análisis, la reflexión y la problematización de los procesos educativos y reconoce la historicidad como categoría de análisis de discursos y prácticas. En tanto portadora de una intencionalidad cultural y social, conviven en ella interrogantes, problemas y debates en relación con las

articulaciones complejas y contradictorias entre educación y sociedad, así como conocimiento y poder, al tiempo que considera su arbitrariedad y su contingencia histórica.

En ese sentido, la educación como práctica social institucionalizada requiere ser interpretada desde un enfoque crítico, en el marco de las transformaciones culturales actuales y los procesos de redefinición de significados, identidades y prácticas educativas en relación con criterios pedagógicos que tengan en cuenta las principales tendencias pedagógicas de la actualidad, los rasgos que adoptan hoy los distintos tipos de educación en sus diferentes niveles de formalización y la especificidad propia de la disciplina pedagógica para pensar en alternativas superadoras.

Al pensar en los alumnos como “constructores de significados” en el contexto del currículum como proyecto cultural, es necesario considerar el interjuego entre las relaciones de poder y el conocimiento. La práctica pedagógica requiere la transformación del conocimiento teórico en conocimiento útil para la acción a partir de un proceso de reconstrucción situacional, teniendo en cuenta las transformaciones en las instituciones tradicionales portadoras de autoridad simbólica: familia y escuela, su impacto en la relación intergeneracional y los nuevos territorios de constitución de adolescentes y jóvenes ante la irrupción de las problemáticas sociales y las implicancias de estos cambios en la transmisión educativa.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Logren complejizar y enriquecer la reflexión respecto de la sociedad contemporánea, en tanto contexto en el que se inscribe la escuela actual.
- Obtengan herramientas conceptuales para el análisis de la formación y la intervención docente en el marco de los debates culturales, sociales y políticos contemporáneos.
- Conozcan el conjunto de problemáticas de la Educación Secundaria que afectan a la educación, a la pedagogía e interpelan a las distintas categorías que hacen a la especificidad del saber pedagógico.
- Diferencien las teorizaciones que desde la Pedagogía permiten interpretar la tarea profesional educativa desde un enfoque crítico, al poner en cuestión las creencias, saberes implícitos y sentidos comunes con respecto a lo que es enseñar y aprender, a los sujetos, la cultura y el contexto.
- Desarrollen la capacidad crítica, la formación ética y el compromiso político en relación con prácticas socioeducativas más justas y democráticas en función de la constitución de nuevos sujetos.
- Desarrollen actitudes de reconocimiento de los aportes del grupo y la disposición para cambiar de posición a partir de la aceptación de las argumentaciones más fundamentadas o propuestas enriquecedoras.

▪ **Contenidos sugeridos**

Configuración histórica de la educación, la Pedagogía moderna. El discurso pedagógico: sujetos, poder y política en su construcción y en la formación de docentes. Perspectiva clásica y crítica en el análisis de la relación entre educación y sociedad. Teorías pedagógicas más relevantes desde la modernidad, particularmente del Siglo XX. El escenario social y cultural contemporáneo y los nuevos significados de la educación. La educación como práctica política. El impacto de “las múltiples pobreza” del nuevo capitalismo y el sentido de la educación escolar. Problemáticas de la educación y la

docencia en Argentina en el escenario educativo actual: escuela, sociedad y Estado. Tensiones entre los discursos escolares sobre la igualdad y la inclusión. Los procesos de transmisión cultural en el interior de la escuela. La escuela como ámbito de inscripción cultural y simbólica La trama escolar y las relaciones de poder, autoridad y convivencia. El vínculo pedagógico: confianza y responsabilidad en la construcción de la autoridad pedagógica.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

Las clases podrán incluir tanto momentos de intercambio y debate en plenarios o en dinámicas grupales, como también de sistematización y articulación de conceptos. Son recomendables las instancias de discusión y debate que propicien la argumentación y contra-argumentación, la justificación y fundamentación, como también la promoción de la autogestión del proceso de aprendizaje individual y/o grupal con trabajos prácticos que incluyan la lectura de la bibliografía propuesta, así como la posibilidad de ampliarla con otros autores y la búsqueda de información en la web.

Esta modalidad de trabajo pretende desde la problematización, abrir la búsqueda a nuevos planteos y reflexiones acerca de los escenarios socioeducativos, a través del análisis de experiencias educacionales.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ **Bibliografía recomendada**

- ARENDDT, H. (1954/1996), *Entre pasado y futuro. Ocho ensayos de filosofía política*, Barcelona, Península.
- BIRGIN, A. (1999), *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.
- CARUSO, M. e I. DUSSEL (1999), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- FELDFEBER, M y D. A. OLIVEIRA (comp.)(2006), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FERREIRA, H. (coord.)(2008), *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*, Buenos Aires, Noveduc.
- FREIRE, P. (2005), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. y G. DICKER (comp.)(2008), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (comp.)(2006), *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- (comp.)(2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- GENTILI, P y G. FRIGOTTO (comp.)(2000), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, Buenos Aires, CLACSO.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. y P. Mc LAREN (1998), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila.
- GRECO, M. B. (2007), *La autoridad (pedagógica) en cuestión, Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Homo Sapiens.

- GRECO, M. B. y S. NICASTRO, S. (2009), *Entre trayectorias*, Rosario, Homo Sapiens.
- GRINBERG, S. M. (2008), *Educación y poder en el Siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GRINBERG, S. y E. LEVY (2009), *Pedagogía, Currículo y Subjetividad*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmas.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2005) *El ABC de la tarea Docente: Curriculum y Enseñanza*. Editorial Aique, Buenos Aires
- (2000), *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia*, Buenos Aires, Santillana.
- PINEAU, P. y otros (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- PUIGGROS, A. y L. RODRIGUEZ (2009), *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*, Buenos Aires, Galerna.
- y otros (2007), *Cartas a los educadores del Siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna.
- RANCIÈRE, J. (2003), *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes.
- ROLDÁN, S. y M. CESATARE (comp.)(2009), *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*, Buenos Aires, LEA Ediciones.
- ROMERO C. (comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*, Buenos Aires, Noveduc.
- SANJURJO, L. y T. VERA (1989), *Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superio*, Rosario, Homo Sapiens.
- TIRAMONTI, G. (2004), *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial.

18. Didáctica General

▪ Fundamentación

Las prácticas de la enseñanza constituyen una realidad compleja en cuyo análisis intervienen distintos campos disciplinarios. Implican tanto un compromiso moral como uno social, porque quienes las realizan no pueden actuar en forma neutral o indiferente respecto del desarrollo de los procesos de formación de las personas, y porque lo que ocurre dentro de las aulas no es ajeno ni está desconectado del contexto institucional y social del que forman parte (Contreras Domingo, 1990).

La Didáctica como disciplina social, se nutre de la integración de diferentes variables de análisis. De esta manera configura su propio campo teórico para el estudio de las prácticas de la enseñanza y genera propuestas tendientes a mejorarlas. Este trasvasamiento de diversas teorías y enfoques en su objeto de estudio hace que la Didáctica se conforme como una disciplina multidimensional y multirreferenciada, heredera y deudora de una pluralidad de aportes científicos que le han posibilitado constituir un objeto sólido de conocimiento y acción (Camilloni, 1996).

En relación con estos planteos interesa posibilitar espacios de debate acerca de sus características epistemológicas, su mandato fundacional, sus nuevos compromisos y desafíos, y las particularidades del trabajo docente en los contextos actuales de reforma educativa.

El currículum escolar como proyecto educativo, es un tema central y propio del campo disciplinario de la Didáctica, por lo que amerita la reflexión acerca de su complejidad como construcción cultural, cuyos procesos de diseño y desarrollo permanecen imbricados a partir de las particularidades de los diferentes contextos socio-históricos.

Será necesario estudiar, entonces, los procesos de selección de contenidos educativos, sus posibilidades y obstáculos para la generación de un pensamiento de orden superior en la escuela. El quehacer docente debe estar presente desde su rol y como principal organizador de los tiempos, metodología o estrategia de abordaje pedagógica, secuenciación de las actividades y como responsable de la evaluación y acreditación de dichos saberes.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Obtengan herramientas teóricas que ayuden a construir marcos de referencia desde múltiples miradas para dar cuenta de la complejidad de los contextos de enseñanza.
- Comprendan los procesos del enseñar y del aprender como acciones de carácter social e intencional, reguladas por tiempos, espacios y normas.
- Reconozcan la actuación intelectual y el sentido ético en la profesión docente.

- **Contenidos sugeridos**

Origen histórico de la didáctica. Análisis epistemológico de la didáctica: rupturas, deudas y legados. Interdisciplinariedad. La “nueva agenda” de la didáctica. La enseñanza. Corrientes pedagógico-didácticas: rol del docente y del alumno, función de los contenidos según posicionamientos ideológicos. Modos de enseñar. La profesión docente: distintas perspectivas. El currículum como proceso: componentes ideológicos del currículum oculto. Poder e intereses en su producción. El Currículum y la planificación: su relación con los propósitos, los contenidos, las estrategias, los recursos y la evaluación. La complejidad del aula. Planificación de la enseñanza. Diseños de unidades didácticas y secuencias de contenido. Los objetivos educativos en las propuestas de enseñanza. La articulación entre el conocimiento como producción objetiva y como problema de aprendizaje.

- **Recomendaciones metodológicas**

Se piensa en una relación educativa horizontal, de respeto mutuo, de intercambio y construcción conjunta, para “aprender enseñando y enseñar aprendiendo” en palabras de Paulo Freire, porque la práctica social es el punto de partida y de llegada de la práctica educativa.

Se valorará, por lo tanto, la dinámica grupal, entendiéndose como tal no sólo al sentarse juntos sino a los espacios de discusión, reflexión y consenso. En tal sentido, el discurso argumentativo ocupará un lugar importante en las clases, pero también las puestas en común que privilegian la escucha y participación de todos.

No obstante habrá clases expositivas del docente y aún de los/las alumnos/as, que luego serán evaluadas con distintos criterios tales como el de claridad, expresión, comprensión, etc. Esto sin desmerecer la posibilidad de instancias periódicas de evaluación grupal.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los

géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

- **Bibliografía recomendada**

AGENO, R. y G. COLUSSI (comps.) (1.997), *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*, Rosario, Homo Sapiens.

ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001), *Entender la didáctica, entender el currículum*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

BIXIO, C. (2007), *Como planificar y evaluar en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.

————— (2005), *Cómo construir proyectos*, Rosario, Homo Sapiens.

————— (1998), *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*, Rosario, Homo Sapiens.

DE LA TORRE, S. y otros (2002), *Estrategias didácticas innovadoras*, Barcelona, Octaedro.

DEVALLE DE RENDO, A. y V. VEGA (2006), *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique.

EDWARDS, E. y A. PINTUS (2001), *Poder y seducción en la escuela*, Rosario, Homo Sapiens.

FREIRE, P. (2006), *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI.

————— (1973), *La Educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

————— (1973), *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GOMES DA COSTA, A. C. (1995), *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Losada.

GVIRTZ, S. y M. PALAMIDESSI (1998), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.

IVERN, A. (2005), *Hacia una pedagogía de la reciprocidad*, Buenos Aires, Ciudad Nueva.

JAKSON, P. W. (1995), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

KAPLAN, K. (1997), *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de maestros sobre alumnos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

————— (1992), *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique.

LITWIN, E. (1999), *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires, Paidós.

MEDINA RIVILLA, A. y S. MATA (2005), *Didáctica General*, Madrid, Pearson.

POZO I. (1996), *Aprendices y Maestros. La Nueva cultura del Aprendizaje*, Madrid, Alianza.

POZO, I. y C. MONEREO (1999), *El aprendizaje estratégico*, Madrid, Santillana.

ZABALA VIDIELLA, A. (1998), *La práctica educativa, cómo enseñar*, Barcelona, Grao.

— TERCER AÑO —

19. Literatura Hispanoamericana

- **Fundamentación**

Hispanoamérica es un subcontinente con historias paralelas y desarrollos culturales semejantes a la que, históricamente, se la ha pensado como parte de un destino común. La conciencia de esta identidad se ha manifestado ya en las primeras experiencias literarias coloniales y del periodo independentista, y continúa presente en gran parte de los autores del siglo XX. Por tal motivo, esta unidad curricular no solo tiene el

compromiso de la formación cultural literaria sino que cuenta con el peso de un legado histórico que es clave en la formación docente de Lengua y Literatura.

La selección de las obras y autores, como consecuencia, deberá responder no solo a los aspectos estéticos de todo texto literario prestigioso, sino también al contexto político y social latinoamericano.

En estas condiciones tan particulares, el problema del canon literario no es un tema menor y se convierte en una preocupación para el/la formador/a de formadores/as. Convendrá explicitar, entonces, las decisiones tomadas frente a los/las alumnos/as, mostrar los senderos elegidos para recorrer la historia, justificando exclusiones e inclusiones. Esta conducta no solo es apropiada ante los/las alumnos/as y frente a un tema en donde nada de lo literario está exento de lo ideológico, sino que además se convierte en un acto pedagógico, puesto que será la muestra de una problematización que los/las propios/as alumnos/as deberán enfrentar en el futuro.

No obstante, frente a cualquier restricción que la figura de la libertad de cátedra avala, existen obras y autores/as cuya calidad excede los límites ideológicos y cuya representatividad un/a futuro/a profesor/a de Lengua y Literatura no debe desconocer. La lectura de las obras promoverá la necesaria capacidad crítica al mismo tiempo que los/las estudiantes ampliarán sus conocimientos culturales y profesionales.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan la literatura hispanoamericana a través de sus autores y obras más representativos de distintos países y periodos.
- Comprendan la compleja relación que existe entre los textos y los procesos históricos y culturales.
- Logren niveles de comprensión e interpretación más profundos de textos ficcionales.
- Conozcan y valoren los distintos géneros literarios que dan prestigio a la literatura hispanoamericana.
- Comprendan los caracteres que definen a *lo hispanoamericano* en las obras seleccionadas a través de los componentes sociológicos, míticos, históricos, antropológicos y culturales.

▪ **Contenidos sugeridos**

Recorrido histórico de la literatura hispanoamericana desde el Siglo XVI hasta nuestros días, a través de las obras, los géneros y autores más representativos. Distinción entre composiciones literarias puras y lo producido durante la conquista. Romanticismo y Modernismo. El *boom* de la narrativa latinoamericana: rescate de los mitos y la visión mágico-poética de la realidad. Ficcionalización de la historia. La narrativa realista. Formalizaciones alegóricas y simbólicas en las construcciones de los mundos narrativos. Vanguardias y crisis de la Modernidad. Identidad latinoamericana. La mirada indigenista de la realidad. El proyecto cubano y la ficción antiesclavista. Rupturas narrativas.

▪ Recomendaciones metodológicas

Las clases tendrán una organización teórico-práctica: se leerán y analizarán textos literarios, se trabajará alternadamente en grupos o en forma individual para realizar informes de lectura, trabajos monográficos, exposiciones orales de investigaciones bibliográficas, etc. Se promoverá la reflexión y el debate con el fin de desarrollar la capacidad analítica y crítica de los/las estudiantes, fortalecer los aprendizajes y fomentar la oralidad.

Puesto que esta unidad curricular se desarrolla paralelamente a Literatura Argentina se sugiere que, dentro de lo posible, se comparta bibliografía, se establezcan acuerdos metodológicos y de criterios de selección de textos entre ambas. Se tendrá en cuenta el origen común de ambas literaturas, los momentos de construcción compartidos y se uniformará el discurso en cuanto a rasgos idiosincrásicos de las literaturas nacionales y originalidad de los referentes más importantes de cada país. Asimismo, el responsable de la cátedra deberá interiorizarse acerca de los contenidos y lecturas que sus alumnos/as trabajaron en Introducción a los Estudios Literarios y Literatura Española.

El docente deberá colaborar, además, con la lectura del material teórico previsto en la planificación, facilitando las estrategias apropiadas para abordar exitosamente los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

- AA. VV. (1977), *Literatura y arte nuevo en Cuba*, Barcelona, Laia.
- ANDERSON IMBERT, E. (1961), *Historia de la literatura hispanoamericana*, México, FCE.
- BARTOLOMÉ, M. (2006), *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, México, Siglo XXI.
- BASTOS, M. (1989), *Relecturas. Estudios de textos hispanoamericanos*, Buenos Aires, Hachette.
- BRADING, D. (2003), *Orbe indiano. De la monarquía a la república criolla (1492-1867)*, México, FCE.
- BATAILLON, M. y A. SAINT-LU (1985), *El padre Las Casas y la defensa de los indios*, Madrid, Sarpe.
- BRUSHWOOD, J. (1981), *La novela hispanoamericana del siglo XX. Una vista panorámica*, México, FCE.
- BURGOS, F. (1985), *La novela moderna hispanoamericana. Un ensayo sobre el concepto literario de modernidad*, Madrid, Orígenes.
- CARILLA, E. (1964), *La literatura de la independencia hispanoamericana*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1983), *Hispanoamérica y su expresión literaria*, Buenos Aires, Eudeba.
- CARPENTIER, A. (1981), *La novela latinoamericana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos*, Madrid, Siglo XXI.
- (1984), *Ensayos*, La Habana, Letras Cubanas.
- CASANOVA-MARENGO, I. (2004), *El intersticio de la colonia. Ruptura y mediación en la narrativa antiesclavista cubana*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana.
- CONTARDI, S. (1995), *José Martí. La lengua del destierro. Crónica y tradición moderna*, Rosario, UNR.

- DOMINGUEZ, M. (comp.)(1995), *Historia, ficción y metaficción en la novela latinoamericana contemporánea*, Buenos Aires, Corregidor.
- ESTEVE BARBA, F. (1992), *Historiografía indiana*, Madrid, Gredos.
- FARES, G. (1996), *Juan Rulfo: la lengua, el tiempo y el espacio*, Buenos Aires, Almagesto.
- FERRO, R. (2003), *Onetti / La fundación imaginada. La parodia del autor en la saga de Santa María*, Córdoba, Alción.
- FUENTES, C. (1990), *Valiente mundo nuevo. Épica, utopía y mito en la novela hispanoamericana*, Madrid, Mondadori.
- GALVEZ, M. (1987), *La novela hispanoamericana contemporánea*, Madrid, Taurus.
- GOIC, C. (1988), *Historia y crítica de la literatura hispanoamericana*, Barcelona, Crítica.
- GONZÁLEZ ECHEVARRÍA, R. (1984), *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana*, Caracas, Monte Ávila.
- GUTIÉRREZ GIRARDOT, R. (1988), *Modernismo. Supuestos históricos y culturales*, México, FCE.
- GULLÓN, R. (1980), *El modernismo visto por los modernistas*, Barcelona, Guadarrama.
- GRUZINSKI, S. (1991), *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español (Siglos XVI-XVIII)*, México, FCE.
- HENRIQUEZ UREÑA, P. (1949), *Las corrientes literarias en América Hispánica*, México, FCE.
- LAFFORGUE, J. (comp.)(1972), *Nueva novela latinoamericana*, Buenos Aires, Paidós.
- LITVAK, L. (ed.) (1986), *El modernismo*, Madrid, Taurus.
- LOVELUCK, J. (1984), *Novelistas hispanoamericanos de hoy*, Madrid, Taurus.
- LUDMER, J. (1985), *Cien años de soledad. Una interpretación*, Buenos Aires, CEAL.
- (1977), *Onetti, los procesos de construcción del relato*, Buenos Aires, Sudamericana.
- MASSEI, A. (1998), *Héctor Tizón: una escritura desde el margen*, Córdoba, Alción.
- MAZZEI, N. (1990), *Postmodernidad y narrativa latinoamericana*, Buenos Aires, Filofalsía.
- Portal, M. (1984), *Rulfo: dinámica de la violencia*, Madrid, Instituto de cooperación Iberoamericana.
- MATURO, G. (2004), *La razón ardiente. Aportes a una teoría literaria latinoamericana*, Buenos Aires, Biblos.
- MEJÍA DUQUE, J. (1996), *Gabriel García Márquez: mito y realidad de América*, Buenos Aires, Almagesto.
- MENTON, S. (1998), *Historia verdadera del realismo mágico*, México, FCE.
- MEYER MINNERMANN, K. (1991), *La novela hispanoamericana de fin de siglo*, México, FCE.
- PASTOR, B. (1983), *Discurso narrativo de la conquista de América*, La Habana, Casa de las Américas.
- PAZ, O. (1981), *Sor Juana o Las trampas de la fe*, México, FCE.
- PERELMUTER, R. (2004), *Los límites de la feminidad en Sor Juana Inés de la Cruz*, Madrid, Iberoamericana.
- PEREZ, A. (1995), *Modernidad, vanguardias, posmodernidad: ensayos de literatura hispanoamericana*, Buenos Aires, Corregidor.
- RAMOS, J. (1989) *Desencuentros de la modernidad en América Latina*, México.
- RODRÍGUEZ DE LA FLOR, F. (2002), *Barroco. Representación e ideología en el mundo hispánico (1580-1680)*, Madrid, Cátedra.
- TORRES-RIOSECO, A. (1945), *Nueva historia de la gran literatura iberoamericana*, Buenos Aires, Emecé.
- TOTKER, S. (1992), *La invención de la crónica*, Buenos Aires, Ediciones Letra Buena.
- WEINBERG, L. (1993), *José Martí a cien años de Nuestra América*, México, UNAM.

20. Literatura Argentina

▪ Fundamentación

En el contexto de la gran literatura hispanoamericana, las letras argentinas aportaron autores y obras que, en no pocas ocasiones, se constituyeron en importantes referentes de la literatura universal. Los representantes de la literatura argentina se destacaron en los más variados géneros e, incluso, renovaron en su momento, la aletargada prosa española, dinamizando su sintaxis, imprimiéndole un nuevo ritmo.

Hay un momento clave de la historia en el que la literatura argentina coloca su propia voz frente a la lengua madre, es el Romanticismo que Echeverría introduce desde Francia, antes de que España tenga sus propios románticos. La mirada introspectiva, el color local, la exacerbación de los sentimientos, la exaltación de la naturaleza salvaje, nutren una escritura que comienza a buscar su identidad en los temas nacionales.

Brotan de la rica y variada geografía narradores, poetas, dramaturgos, ensayistas que, ineludiblemente, Buenos Aires congregará y difundirá; pero representarán las voces plurales de la historia, darán su genio a la búsqueda de un ideal estético o harán de sus obras una pintura social, una voz consustanciada con su época y sus vicisitudes.

La literatura argentina es tan diversa como lo es el cosmopolitismo del pueblo al que representa, pero esencialmente es producto de una historia en que factores políticos y sociales no han permitido el reposo de su gente, una historia de la que la literatura, en muchos casos, no pudo estar ajena sino que, por el contrario, se convirtió en su caja de resonancia.

▪ Propósitos

Que los/loas alumnos/as:

- Conozcan la literatura argentina a través de sus autores y obras más representativos de distintos periodos.
- Comprendan la compleja relación que existe entre los textos y los procesos históricos y culturales.
- Logren niveles de comprensión e interpretación más profundos de textos ficcionales.
- Conozcan y valoren los distintos géneros literarios que dan prestigio a la literatura argentina.

▪ Contenidos sugeridos

Recorrido histórico de la literatura argentina desde la Colonia a la actualidad, a través de las obras, los géneros y autores más representativos. Romanticismo, Modernismo y Vanguardias. Realismo y renovación de las Vanguardias. El ensayo de interpretación nacional. El *boom* de la literatura latinoamericana. Literatura y periodismo. Hegemonía del discurso teórico en la literatura argentina de los '70. El minimalismo. La ficción histórica.

▪ Recomendaciones metodológicas

Las clases tendrán una organización teórico-práctica: se leerán y analizarán textos literarios, se trabajará alternadamente en grupos o en forma individual para realizar

informes de lectura, trabajos monográficos, exposiciones orales de investigaciones bibliográficas, etc. Se promoverá la reflexión y el debate con el fin de desarrollar la capacidad analítica y crítica de los/las estudiantes, fortalecer los aprendizajes y fomentar la oralidad.

Puesto que esta unidad curricular se desarrolla paralelamente a Literatura Hispanoamericana se sugiere que, dentro de lo posible, se comparta bibliografía, se establezcan acuerdos metodológicos y de criterios de selección de textos entre ambas. Se tendrá en cuenta el origen común de ambas literaturas, los momentos de construcción compartidos y se uniformará el discurso en cuanto a rasgos idiosincrásicos de las literaturas nacionales y originalidad de los referentes más importantes de cada país. Asimismo, el responsable de la cátedra deberá interiorizarse acerca de los contenidos y lecturas que sus alumnos/as trabajaron en Introducción a los Estudios Literarios y Literatura Española.

El docente deberá colaborar, además, con la lectura del material teórico previsto en la planificación, facilitando las estrategias apropiadas para abordar exitosamente los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

- AA. VV. (1993), *Cinco siglos de literatura en la Argentina*, Buenos Aires, Corregidor.
- AA. VV. (1967/1968), *Historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, CEAL, 3 vol.
- AIRA, C. (1998), *Alejandra Pizarnik*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- ALTAMIRANO, C. y B. SARLO, *Ensayos Argentinos*, Buenos Aires, CEAL.
- (1988), *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- B. RIVERA, J. B. (1986), *Los siete locos*, Buenos Aires, Hachette.
- BALDERSTORM, D. (1987), *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*, Buenos Aires, Alianza.
- BARCIA, P. L. (1982), *La Lira Argentina* (edición crítica, estudio y notas), Buenos Aires, Academia Argentina de Letras.
- BORRÉ, O. (1996), *Arlt y la crítica. Estudio, cronología y bibliografía (1926-1990)*, Buenos Aires, América Libre.
- (1999), *Roberto Arlt, su vida y su obra*, Buenos Aires, Planeta.
- BUENO, M. (2000), *Macedonio Fernández, un escritor de Fin de Siglo, Genealogía de un vanguardista*, Buenos Aires, Corregidor.
- CARRILLA, E. (1983), *Hispanoamérica y su expresión literaria*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1964), *La literatura de la independencia hispano-americana*, Buenos Aires, Eudeba.
- CROCE, M. (1996), *Contorno, izquierda y proyecto cultural*, Buenos Aires, Colihue.
- DI GERÓNIMO, M. (2004), *Narrar por Knock-out. La poética del cuento de Julio Cortázar*, Buenos Aires, Simurg.
- GONZÁLEZ LANUZA, E. (1961), *Los Martinfierristas*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.
- GUGLIELMINI, H. M. (1972), *Fronteras de la literatura argentina*, Buenos Aires, Eudeba.
- GUTIERREZ, J. M. (1979), *La literatura de Mayo y otras páginas críticas*, Buenos Aires, CEAL.
- HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1949), *Las corrientes literarias de América Hispánica*, México, FCE.

JITRIK, N. (comp.)(1999/2005), *Historia crítica de la literatura argentina*, Buenos Aires, Emecé, 12 vols.

————— (1995), *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

LIBERTELLA, H. (1993), *Las sagradas escrituras*, Buenos Aires, Sudamericana.

MARGULIS, M. y M. URRESTI (comp.) (1997), *La cultura en la Argentina de fines de siglo. Ensayos sobre la dimensión cultural*, Buenos Aires, UBA.

MARISTANY, J. J. (1999), *Narraciones peligrosas. Resistencia y adhesión en las novelas del Proceso*, Buenos Aires, Biblos.

PARCERO, D. y otros (1985), *La Argentina exiliada*, Buenos Aires, CEAL.

PELLETIERI, O. y R. Mirza (ed.) (1998), *Florencio Sánchez entre las dos orillas*, Buenos Aires, Galerna.

PERILLI, C. (1994), *Las ratas en la torre de babel. La novela argentina entre 1982 y 1992*, Buenos Aires, Letra Nueva.

PIGLIA, R. (2005), *El último lector*, Barcelona. Anagrama.

————— (ed.) (2000), *Diccionario de la novela de Macedonio Fernández*, Buenos Aires, FCE.

PRIETO, M. (2006), *Breve historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Taurus.

RIZZO VAST, P. (2001), *El lugar de Girondo*, Buenos Aires, Corregidor.

SAER, J. (1997), *El concepto de ficción*, Buenos Aires, Ariel.

SARLO, B. (1983), "La argentina del Centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos" en: *Ensayos argentinos, de Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, CEAL.

————— (1983), "Vanguardia y criollismo: la aventura de «Martín Fierro»", en:

SORDI, F. A. (1998), *Florida y Boedo. Antología de Vanguardias Argentinas*, Buenos Aires, Santillana.

TORRES-RIOSECO, A. (1961), *Nueva historia de la gran literatura iberoamericana*, Buenos Aires, Emecé.

ULLA, N. (1996), *La insurrección literaria*, Buenos Aires, Torres Agüero Editor.

VALVERDE, E. (1989), *David Viñas. En busca de una síntesis de la Historia Argentina*, Buenos Aires, Plus Ultra.

VIÑAS, D. (1995), *Literatura argentina y política. De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista*, Buenos Aires, Sudamericana.

21. Enseñanza de la Lengua y la Literatura II

▪ Fundamentación

La formación de un profesor especialista en Lengua y Literatura para la escuela secundaria tiene aristas que la diferencian de otras formaciones de las ciencias particulares, puesto que los problemas de la enseñanza de la lectura, la oralidad y la escritura, exceden los límites institucionales. Por este motivo, el replanteo de los vínculos entre los diferentes objetos de estudio: la lengua y la literatura dentro y fuera de la educación formal, los sujetos y su modo de apropiación de los objetos de estudio, los modos históricos de enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de políticas culturales y educativas, deben ser constantes.

Los estudiantes del profesorado deben conocer la producción teórica en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura; pero además relacionarla con los marcos conceptuales abordados por otras asignaturas, al mismo tiempo que realicen sus propias experiencias en espacios curriculares y extracurriculares. La didáctica de la lengua y la

literatura se construye con personas, con textos, con situaciones políticas, educativas, culturales generales y, al mismo tiempo, particulares y diferentes.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan los desarrollos teóricos en distintos momentos históricos y las políticas educativas-culturales que se relacionaron con esos períodos para ampliar los abordajes de las prácticas de la lengua y la literatura tanto como las nociones de objeto de conocimiento, sujeto de enseñanza y aprendizaje, prácticas formales y no formales.
- Analicen la diversidad de prácticas de lectura y escritura que están atravesadas por los sujetos que participan en esas prácticas y por los objetos lengua y literatura situados en un contexto.
- Tomen contacto —como observadores— con proyectos comunicativos áulicos, interdisciplinarios, institucionales y extrainstitucionales.
- Propongan prácticas alternativas en los distintos espacios en los que hayan participado como observadores, no como fórmula a ser aplicada en otros espacios y con otros sujetos.

- **Contenidos sugeridos**

Marcos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lectura y la escritura vistos desde una perspectiva histórica. Modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua escrita, la gramática y la oralidad. Canon literario: académico, escolar y personal. Aportes de la mirada etnográfica sobre cómo registrar e interpretar las prácticas. Miradas e interpretación sobre los sujetos, sobre el conocimiento a enseñar-aprender. Formas de organización de las prácticas en el aula que favorecen los aprendizajes lingüísticos y letrados. Propuestas para espacios de lectura y escritura curriculares y extracurriculares con textos de ficción y no ficción. Planificación de secuencias didácticas. Planificación anual. Planificación de proyectos. La evaluación.

- **Recomendaciones metodológicas**

En principio, puesto que es una materia correlativa con otras, se aconseja una planificación conjunta que permita construir una coherencia metodológica y teórica a través de toda la formación. Porque por otro lado, es una unidad curricular clave para el futuro profesional de los/las estudiantes, encierra los contenidos fundamentales de la praxis dentro de la vida institucional y el aula.

Se realizarán actividades en las que la teoría y la práctica tengan un diálogo permanente. También la reflexión metalingüística debe darse naturalmente en el marco de proyectos de escritura y de lectura.

Resulta útil la lectura de autobiografías de escritores en las que narren la historia de la formación como lectores y escritores y, en el mismo sentido, la realización de entrevistas a docentes de la escuela secundaria —activos o jubilados— para que los/las estudiantes reflexionen acerca de la importancia pedagógica que tiene la propia formación como lectores activos y como escritores competentes.

Se deberá estimular también, el uso de estrategias que permitan a los/las estudiantes lograr gradualmente, autonomía en el proceso de aprendizaje, como una forma de iniciar el camino hacia la actualización permanente.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía

- ALISEDO, G. y otros (1994), *Didáctica de las ciencias del lenguaje. Aportes y reflexione*, Buenos Aires, Paidós.
- BAHLOUL, J. (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, México, FCE.
- BARTHES R. (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- (1986), *El placer del texto y lección inaugural*, México, Siglo XXI.
- BOLÍVAR, A. y otros (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación*, Madrid, La Muralla.
- BOURDIEU, P. (2001), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- CALVINO, I. (1995), *Punto y aparte. Ensayos sobre literatura y sociedad*, Buenos Aires, Tusquets.
- CAMUS, A. (2005), *El primer hombre*, Buenos Aires, Tusquets.
- CUESTA, C. (2006), *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- CHARTIER, R. (1995). *Cultura popular: retorno a un concepto historiográfico. Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.
- DARNTON, R. (2003), *El coloquio de los lectores*, México, FCE.
- DE GREGORIO DE MAC, M. (comp.) (2000), *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*, Rosario, Fundación Ross.
- FERREIRO, E. Y GÓMEZ PALACIO, M. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- FRUGONI, S. (2006), *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- GARRIDO GALLARDO, M. A. (comp.) (1994), *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco.
- ITTROCK, M. (1989), *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós.
- ITURRIOZ, P. (2006), *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- LARDONE, L. y M. ANDRUETTO (2003), *La construcción del taller de escritura. En la escuela, la biblioteca, el club*, Rosario, Homo Sapiens.
- LARROSA, J. y C. SKLIAR (coord.) (2005), *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LARROSA, J. (1996), *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes.
- (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- LOMAS, C. (comp.) (1993), *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

- LOMAS, C. y otros (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- PAMPILLO, G. (1988), *Taller de escritura*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- PETIT, M. (2000), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.
- (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, FCE.
- RODARI, G. (1993), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.
- ROSENBLATT, L. (2002), *La literatura como exploración*, México, FCE.
- SARLAND, C. (2003), *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*, México, FCE.
- TOBELEM, M. (1994), *El libro de Grafein*, Buenos Aires, Santillana.
- VELASCO, H. y A. DÍAZ DE RADA (1997), *La lógica de la investigación etnográfica*, Madrid, Trotta.

22. Prácticas Docentes III

▪ Fundamentación

Esta instancia de las prácticas deberá centrarse en los procesos de investigación que ya han sido abordados en las instancias anteriores. Mientras que en las PD I la investigación permitió construir conocimientos sobre las instituciones escolares y en las PD II se hizo lo mismo en los espacios áulicos, en las PD III el conocimiento se centrará en la continuidad de los procesos de investigación, pero focalizando las propias prácticas. Se incorporará a la reflexión al propio estudiante-futuro docente, quien se verá a sí mismo como destinatario de la observación, junto con las situaciones e instituciones particulares.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Problematicen la práctica en un contexto particular con una propuesta centrada en la investigación educativa.
- Diseñen proyectos interáreas de lectura y escritura, como también planificaciones anuales apropiadas a las problemáticas específicas investigadas.
- Construyan la identidad docente a partir del análisis de la propia biografía escolar, la formación, la socialización y la problematización frente a otras identidades, otros contextos, otros pensamientos, otras situaciones.
- Realicen prácticas en instituciones escolares y desarrollen una actitud reflexiva y crítica sobre las mismas.
- Reflexionen y repiensen las propias prácticas como objeto de conocimiento desde todas sus dimensiones.

▪ Contenidos sugeridos

La enseñanza como síntesis de la didáctica. Dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas de la teoría y la práctica. Diseño, organización e intervenciones contextuales fundamentadas. La práctica docente como proceso permanente de construcción teórico-práctica. Las prácticas escolares en distintos niveles del sistema educativo. Los niveles de planificación curricular. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. La mirada investigativa en la práctica docente. Perspectivas para el análisis de las prácticas escolares. La práctica docente como proceso de construcción teórico-práctica.

▪ Recomendaciones metodológicas

Las Prácticas Docentes III deberán estar a cargo de profesores de tercer año y/o de aquellos cuyas orientaciones tienen una relación más directa con las temáticas propias de la escuela secundaria. Quien coordine no deberá soslayar la relación directa que estas prácticas tienen con las unidades curriculares del Campo del Conocimiento Específico, entre ellas Enseñanza de la Lengua y la Literatura I y II.

El trabajo de campo en este espacio, deberá posibilitar el encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la Formación Docente, buscando la articulación acción-reflexión; teoría-práctica, enseñanza-investigación. Además, deberá integrar los múltiples conocimientos que se construyen en los espacios de la formación y abordar problemáticas educativas que surgen del campo de la práctica.

La ayudantía es otra actividad propia de esta instancia de la formación y debería acompañarse del análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Proyecto Curricular Institucional (PCI) en las instituciones a las que se concurra. De la misma manera deberán analizarse las planificaciones de las distintas unidades curriculares integradas en la enseñanza de Lengua y la Literatura, elaborar planificaciones anuales, proyectos comunicativos, planes de clases que serán puestos, eventualmente, en práctica. Narración de estas prácticas. Análisis de las narraciones y reflexión sobre las mismas.

El momento de la reflexión sobre la propia práctica es aconsejable que se realice a partir de la narración escrita, la que luego cada uno contrastará con las observaciones de compañeros, lo que permitirá a los practicantes-ayudantes mejorar sus propuestas de trabajo. Al mismo tiempo se seguirá trabajando con el material teórico que mejore los aspectos relacionados con los conocimientos sobre las materias de referencia, sobre el sujeto de aprendizaje y el propio sujeto de enseñanza, siempre con el entrecruzamiento con los factores históricos, sociales, culturales propios de la escuela y su entorno.

▪ Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000), *Investigación y Formación Docente*, Rosario, Laborde.
- BARRALE, M. y M. DÍAZ SALGUERO (2008), *Enseñar y aprender sin stress*, Córdoba, Brujas
- BERTONI, A. y otros (1996), *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BERNSTEIN, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BIXIO, C. (2005), *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje*, Rosario, Homo Sapiens.
- BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CONNELL, R. (1997), *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.
- EGAN, K. (1999), *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu.
- FERRY G. (1990), *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la Práctica*. México, Paidós.
- GAIDULEWICZ, L. (2004), *El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault en Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Buenos Aires, Novedades Educativas /Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1998), *Conceptos claves en Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Horsori.

MORDUCHOWICZ, R. (2004), *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

PERRENOUD, P. (2001), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.

SUÁREZ, D. (1993), *Formación Docente y Prácticas escolares. Notas para el estudio de una compleja relación*. Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

23. Sociología de la Educación

▪ Fundamentación

El proceso de socialización permite la conformación de la identidad de los sujetos, la cual se manifiesta en un entramado de relaciones sociales existentes y preexistentes dentro de una comunidad determinada.

La escuela secundaria es el resultado de diversos modelos de organización social y política, y los sujetos educativos se hallan atravesados por esos modelos que construyen sus identidades como sujetos sociales.

En este sentido, el eje estructurante de este abordaje está constituido por la relación entre sociedad y educación estudiada por la ciencia sociológica en general y por la sociología de la educación en particular. A su vez esta aproximación conceptual hace hincapié en el sujeto educativo y su contexto para comprender las variables que inciden en la diversidad.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Construyan una mirada sobre la educación en relación con la sociedad y el sujeto.
- Comprendan la realidad social y educativa actual con los aportes teóricos de la sociología.
- Desarrollen la capacidad de análisis crítico constructivo de la realidad social del sistema educativo.

▪ Contenidos sugeridos

Las teorías sociales y el conocimiento de la realidad social. La naturaleza sociológica del fenómeno educativo. La educación como asunto del Estado. El Sistema educativo como organización. Variables políticas y socioeconómicas de la educación. La construcción social del fenómeno educativo. Los sujetos de la educación. Interrelaciones y perspectivas. La educación en contexto.

▪ Recomendaciones metodológicas

Las características propias de esta unidad curricular sugieren como eje metodológico, el análisis de los aspectos sociológicos de la realidad educativa. Para ello debería promoverse la “lectura” en los distintos medios de comunicación, el contacto con los protagonistas, el debate que permita la confrontación de posturas antagónicas o divergentes, la confección y utilización de redes y mapas conceptuales, las clases expositivas.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía

- ANZIEU, D. y J. MARTÍN (1994), *La dinámica de los grupos pequeños*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- AYUSTE, A. y otros (1994), *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.
- AZEVEDO, F. (1969), *Sociología de la educación*, México, FCE.
- BARREIRO, T. (1998), *Trabajos en grupo*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- BERGER, L. y T. LUCKMANN (1986), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrurtu.
- BERGER, P. (1979), *Introducción a la sociología*, México, Limusa.
- BOURDIEU, P. (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, Siglo XXI.
- CULLEN, C. (1997), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- DELEUZE, G. (1995), *Conversaciones: 1972-1990*, Valencia, Pre-Textos.
- DOGAN, M y R. PAHRE (2002), *Las nuevas ciencias sociales*, Madrid, Grijalbo.
- DUBET, F. y D. MARTUCCELLI (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.
- DUCHAVSKY, S. (1999), *La escuela como frontera*, Barcelona, Paidós.
- DURKHEIM, E. (1959), *Las reglas del método sociológico*, México, FCE.
- (1961), *Sociología y Ciencias Sociales*, Córdoba, Assandri.
- (1976), *Educación como socialización*, Salamanca, Ed. Sígueme.
- ELIAS, N. (1982), *Sociología fundamental*, Barcelona, Gedisa.
- ELICHIRY, N (comp.) (1987), *El niño y la escuela. Reflexión sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992), *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós.
- (1999), *Sociología de la Educación*, Madrid, Alianza.
- FERNÁNDEZ PRADOS, J. (2000), *Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupo*, Almería, Universidad de Almería.
- FERNÁNDEZ, L. (2001), *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires, Paidós.
- FILMUS, D. (comp.) (1993), *¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Tesis.
- GENTILI, P. (1994), *Poder económico, ideología y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GIMENO SACRISTÁN, J y A. PÉREZ GÓMEZ (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- MASTACHE, A. (2000), *El nivel medio: una institución*, Buenos Aires, UBA.
- NASSIF, R. (1984), *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- PALACIOS, J. (1989), *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
- PINEAU, P. y otros (2001), *La escuela como máquina de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- PORTANTIERO, J. (1995), *La sociología clásica: Durkheim y Weber*, Buenos Aires, CEAL.
- PUIGGRÓS, A. (2002), *Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.
- SCHNEIDER, L. (1979), *¿Cómo la sociología ve el mundo?*, Buenos Aires, Paidós.

- SOUTO, M. (2001), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Piados.
- WEBER, M. (1987), *Economía y sociedad*, México, FCE.
- (1979), *Sobre algunas categorías de la sociología comprensiva*, Buenos Aires, FCE.
- WEINBERG, G. (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ZEITLIN, I. (1973), *Ideología y teoría sociológica*, Buenos Aires, Amorrurtu.

24. Taller de Textos Poéticos

▪ Fundamentación

El lenguaje poético trasciende el ámbito de la palabra y se encarna en las distintas formas de semiotización que el hombre ha desarrollado para expresarse. La música, a través del ejemplo y por contraste, ha demostrado al resto de las artes que en la creación, los códigos suelen someterse a los mandatos de la anécdota, es decir que si no se tiene algo para contar, difícilmente se pueda hacer pintura, danza o literatura.

En este sentido, tal vez sea el arte de la palabra el que más restricciones debe padecer y muchas veces la fuerza del relato se impone a lo estético, lo cual no invalida la creación, pero sí da lugar a la aparición de distintas poéticas que permiten el ingreso a textos de dudosa filiación literaria.

Entendemos que el grado de subjetividad que puede alcanzar el rango de “lo estético” es extremadamente costoso en materia de opinión; precisamente por esto es que se considera necesario contar con un ámbito que permita conocer, producir, evaluar y discutir la calidad de “lo poético” y su pertenencia a los textos literarios.

La literatura posee un género que por excelencia desarrolla estas cualidades: la poesía; pero no por esto le son ajenas a la prosa y aún al teatro, puesto que forman parte de su naturaleza, porque se han ido constituyendo —e instituyendo— durante la construcción histórica y cultural de los géneros, de lo que hoy entendemos por literatura.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Desarrollen la sensibilidad hacia el texto poético en general y la poesía en particular.
- Experimenten los valores estéticos de su lengua materna.
- Reconozcan en la literatura, elementos pictóricos, musicales, cinematográficos y de otras artes, fruto del juego de transposiciones que ocurre entre ellas.
- Obtengan criterios de selección de textos literarios.

▪ Contenidos sugeridos

Aproximación al concepto de poesía. El estatuto de lo lírico. Autores representativos de las distintas estéticas. Expresiones de la poesía en distintas culturas. Prosa poética y poesía en la prosa. Teatro y poesía. Diálogo de la poesía con otras expresiones del arte. La memoria poética colectiva.

- **Recomendaciones metodológicas**

La modalidad de taller que se identifica en la denominación de esta unidad curricular, propone de manera explícita la metodología. La lectura personal de textos poéticos para generar el contacto íntimo con el poema, la lectura oral compartida para darle voz al texto, los ejercicios de escritura, deberían ser parte de este espacio de trabajo compartido.

- **Bibliografía recomendada**

ARISTÓTELES, HORACIO, BOILEAU (1982), *Poéticas*, Madrid, Editora Nacional.
BONNEFOY, Y. (2002), *Sobre el lenguaje y el origen del sentido*, Córdoba, Alción.
CROCE, B. (1954), *La poesía. Introducción a la crítica e historia de la poesía y de la literatura*, Buenos Aires, Emecé
CELAYA, G. (1963), *Exploración de la poesía*, Barcelona, Seix Barral.
COLOMBRES, A. (1997), *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.
CULLER, J. (1979), *La poética estructuralista*, Barcelona, Anagrama.
DI MARCO, M. (1999), *Hacer el verso*, Buenos Aires, Sudamericana.
ELIOT, T. S. (2004), *El bosque sagrado*, Madrid, Langre.
FENOLLOSA, E. y E. POUND (2001), *El carácter de la escritura china como medio poético*, Madrid, Visor.
HEIDEGGER, M. (2002), “Hölderlin y la esencia de la poesía”, en: *Arte y poesía*, México, FCE.
JOLIBERT, J. (1997), *Formar niños lectores y productores de poemas*, Stgo. de Chile, Dolmen.
PFEIFFER, J. (1979), *La poesía*, México, FCE.
POE, E. A. (2002), *La filosofía de la composición y El principio poético*, Madrid, Langre.
RILKE, R. M., *Cartas a un joven poeta* (varias ediciones).
SILVA, A. (2005), *El libro del haiku* (apéndice), Buenos Aires, Bajo la Luna.
VERDUGO, I. H. (1996), *Hacia el conocimiento del poema*, Buenos Aires, Edicial.
WORDSWORTH, W. (2004), *Prólogo a Baladas Líricas*, México, UNAM.

25. Historia de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura

- **Fundamentación**

La Lengua y la Literatura, históricamente, han sido parte inseparable de todo proceso alfabetizador y se han dirimido alrededor de ellas epistemologías, metodologías, ideologías; por lo que es inevitable, por un lado, pensar en las relaciones existentes entre la sociedad, su lengua y su literatura, y necesario por otro, abordar el estudio de las distintas prácticas de su enseñanza dentro de la Formación Docente. Es necesario analizar los enfoques, reemplazos, yuxtaposiciones, recurrencias de distintos paradigmas en distintos contextos socio-históricos.

Encontrar diferencias, similitudes, recurrencias en las disciplinas escolares, hacen reflexionar sobre el potencial de los constructos socioculturales y su capacidad de formar sujetos —*sujetos pedagógicos*—, a través del vínculo educador-educando en un determinado contexto socio-histórico. Develar las continuidades y rupturas de estos constructos en relación con la construcción de la subjetividad, permite desentrañar las ideologías que sustenta la cultura hegemónica, pero también las resistencias del sistema y las rupturas que permitieron causar fisuras en el paradigma predominante.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Reflexionen acerca de los modos de enseñanza de la Lengua y la Literatura desde una perspectiva histórica.
- Conozcan las variables que determinan el ascenso y crisis de los distintos paradigmas.
- Desarrollen una mirada crítica hacia las distintas propuestas de enseñanza.
- Construyan una memoria histórica que explique la memoria colectiva de la disciplina Lengua y Literatura.

▪ **Contenidos sugeridos**

Historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Escuela Secundaria Argentina y sus problemas. Historia de la formación universitaria de profesores de Lengua y Literatura. Las reformas europeas y sus repercusiones en el país. Historia reciente: Ley Federal de Educación, Ley de Educación Nacional. Debates actuales y nueva organización de la escuela secundaria. Debates en torno al significado del leer y del escribir. La lectura como política de estado en Argentina. El docente de Lengua y Literatura como mediador cultural. Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria. El manual o libro de texto como mediador y transmisor de ideologías dominantes.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

Se considera importante sumar al desarrollo de la línea histórica, el análisis documental de manuales, libros de textos, antologías, gramáticas, consignas, cuadernos, planificaciones, programas, diseños curriculares, reglamentaciones y encuadres legales, como también revistas educativas, culturales, fotografías y toda fuente que permita la visualización y posterior reflexión sobre el papel de los actores escolares y del sistema, en momentos sociohistóricos determinados.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ **Bibliografía sugerida**

ACUÑA, L. (1999), "Aportes de los Estudios Culturales" en: *Culturas. Debates y perspectivas de un mundo en cambio*, N°1, UNL.

ALABARCES, P. (2002), "Estudios Culturales", en: ALTAMIRANO, C. (dir.), *Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

ALTAMIRANO, C. (dir.)(2002), *Campo intelectual. Términos críticos de sociología de la cultura*, Buenos Aires, Paidós.

ALVAREZ-URÍA, F. y J. VARELA (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

AMADO, E. (2004), "Hacia una didáctica social: la formación del lector", en : AA. VV. *De las raíces a las alas*, San Miguel de Tucumán, Plan Nacional de Lectura, segundo dossier.

- APPLE, M. (1995), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós.
- BARRANCOS, D. (1990), *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.
- BERNSTEIN, B. (2001), *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.
- BOMBINI, G. (2004), *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- (2001), “La literatura en la escuela” en: ALVARADO, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.
- BOURDIEU, P. (1990), “Algunas propiedades de los campos” en: *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- (1989), “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento” en: GIMENO GIMENO SACRISTÁN, J. y A. I. PÉREZ GÓMEZ, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid. Akal.
- CARBONE, G. (2003), *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, FCE.
- CHARTIER, A. (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México. FCE.
- CHOPPIN, A. (1993), “Pasado y presente de los manuales escolares” en: BERRIO, J., *La cultura escolar en Europa*, Madrid. Biblioteca Nueva.
- DI TULLIO, A. (2003), *Políticas lingüística e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba.
- DUSSEL, I. (1997), *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Eudeba.
- FLACHSLAND, C. (2004), “Campo, habitus y capital simbólico” en: *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*, Buenos Aires, Campo de ideas.
- NARADOWSKI, M. (1993), *Especulación y castigo en la escuela secundaria*, Tandil, UNICEN.
- PUIGGRÓS, A. (2002), *Qué pasó en la educación en argentina. Breve historia desde la conquista hasta e presente*, Buenos Aires, Galerna.
- ROMERO, C. (comp.) (2009), *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SARDI, V. (2006), *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- SARLO B. (1998), *Una modernidad periférica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1992), *La imaginación técnica, sueños modernos de la cultura argentina*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1994), *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura*, Buenos Aires, Ariel.
- (1995), *El imperio de los sentimientos*, Buenos Aires, Catálogos.
- (1996), *Instantáneas: Medios, ciudad y costumbres en el fin de siglo*, Buenos Aires, Ariel.
- (1996), *La máquina cultural: Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel.
- VERÓN, E. (1999), *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa.

26. Psicología y Cultura Adolescente

▪ Fundamentación

La adolescencia, como fenómeno biológico, psicológico y cultural, es una época crítica del desarrollo vital. En esta etapa, se espera que se efectúen transformaciones psíquicas conducentes a la inserción del adolescente como sujeto en un determinado contexto histórico-cultural. La complejidad de los procesos psíquicos que conducen al adolescente desde la familia a la cultura, representan una transición que es progresiva, lenta, dolorosa y difícil, tanto para el adolescente como para su entorno.

Se trata de procesos que deben considerarse teniendo en cuenta las características de los adolescentes, de su entorno y del contexto cultural en el que deben insertarse. En esta gradual transición que se inicia con la irrupción de la pubertad y que lleva desde la pertenencia al grupo endogámico hacia una inclusión dentro de la sociedad, se distinguen diferentes fases, cada una de las cuales tiene características específicas determinadas por los diferentes trabajos psíquicos que en cada una de ellas se realizan.

Considerando que el objetivo del presente espacio curricular es la formación de docentes que trabajarán con grupos de adolescentes en un contexto institucional educativo, toma especial relevancia el conocimiento de las características particulares que este tipo de agrupaciones presenta, las que configuran una verdadera "cultura adolescente". Así, se abordarán las características particulares de la vinculación del adolescente entre pares, con las figuras de autoridad, con su familia, al igual que las características conductuales de los mismos dentro de establecimientos educativos, teniendo en cuenta sus principales intereses, la reactualización de la conflictiva edípica en la búsqueda de una identidad sexual y social, las particularidades del desarrollo cognitivo en esta etapa vital; todo esto dentro de un contexto histórico signado por una caída de referentes firmes dentro del mundo adulto, característica de la modernidad tardía.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Adquieran herramientas teóricas que les permitan conceptualizar el fenómeno adolescente superando estereotipos y mitos frecuentes.
- Conozcan las formas de pensamiento y estrategias de aprendizaje disponibles en la adolescencia.
- Puedan analizar el desarrollo personal en la adolescencia, atendiendo a los trabajos psíquicos que en esta etapa se efectúan, a las trayectorias evolutivas que lo sustentan y las relaciones contextuales que lo estimulan o dificultan.
- Comprendan el mundo social de los adolescentes.
- Sean capaces de detectar situaciones de riesgo potencial en la adolescencia.

▪ Contenidos sugeridos

La adolescencia como construcción social, histórica y cultural. Adolescencia y constitución subjetiva: adolescencia temprana, media y tardía. Identificación y desidentificación: la caída de modelos identificatorios. La construcción de la identidad. Pensamiento formal. Crisis y consolidación de proyectos de vida. Pareja, familia, adolescencia y trastornos contemporáneos. Los nuevos sujetos sociales de la escuela secundaria. Las culturas de los jóvenes y la cultura escolar. El papel de los adultos. Adultos en crisis.

▪ Recomendaciones metodológicas

Se recomienda que el proceso de enseñanza y de aprendizaje sea considerado como una construcción siempre novedosa y original que realiza cada individuo dentro de una situación grupal, en la que se privilegie el intercambio dialógico y la horizontalidad.

Partiendo de los saberes previos que traen los alumnos, se procurará la adquisición de nuevos aprendizajes relativos a la Psicología y cultura adolescente, en vistas de facilitar la tarea de los futuros profesores. Se sugiere que la metodología utilizada a tal fin sea de amplia variabilidad, adaptada a los objetivos pedagógicos planteados y a las conveniencias de cada momento, en un clima de problematización crítica de los conceptos tratados en el material y de los conocimientos previos de todos los actores de la situación áulica.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

- BLOS, P. (1981), *La transición adolescente*, Buenos Aires, Amorrortu.
- DI SEGNI OBIOLS, S. (2002), *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*, Buenos Aires, Noveduc.
- DOLTÓ, F. (1990), *La causa de los adolescentes*, Buenos Aires, Seix Barral.
- ERIKSON, E. (1971), *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós.
- FREUD, A. (1976), *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*, Buenos Aires, Paidós.
- FREUD, S. "Metamorfosis de la pubertad", en: *Obras Completas*, vol. 7, Buenos Aires, Amorrortu, 1978-1985.
- LEVI, G. y J. C. SCHMITT (1996), *Historia de los jóvenes*, Madrid, Taurus.
- LIPOVETSKY, G. (1983), *La era del vacío*, Madrid, Anagrama.
- MALDAVSKY, D. (1984), "Transformaciones representacionales constituyentes del aparato psíquico en la adolescencia", en: Quiroga, S. (comp.), *Adolescencia: de la metapsicología a la clínica*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MARGULIS, M. (2001), "Jinetes en la tormenta. Ser adolescente en la Argentina", en: *Adolescencia hoy ¿Divino tesoro?*, año 2, número 16, Buenos Aires, Encrucijadas, UBA.
- OBIOLS, G. y S. DI SEGNI de OBIOLS (1994), *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapeluzs.
- PIAJET, J. (1965), *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Paidós.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000), *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires, Norma.
- RODULFO, R., *El adolescente y sus trabajos*, 8va. Jornada Interna de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes, Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, 1989.

27. Taller de Literatura Juvenil

▪ Fundamentación

La literatura infantil ha tenido un desarrollo muy importante en nuestro país a partir del regreso de la democracia, tal vez debido a su auge internacional, a la convicción de la trascendencia que posee en la vida de los niños, o a la ampliación del público lector luego de su entrada en la escuela. La literatura juvenil en cambio, no ha producido ese gran salto en cantidad y calidad, seguramente porque en la escuela secundaria siguen leyéndose los clásicos juveniles, por la poca calidad de las nuevas producciones para jóvenes o porque se considera que los adolescentes están más cerca de los adultos que de los niños, por lo tanto pueden leer literatura para adultos. No obstante, los profesores de Lengua y Literatura del Ciclo Básico suelen estar más dispuestos a proponer la lectura de narrativa juvenil que los profesores de los últimos años.

Si pensamos por qué debería haber diferencias entre la literatura general y la literatura para niños y adolescentes nos encontramos que mientras un adulto no está obligado a leer literatura, los niños y adolescentes sí lo están. Ya sea por la escuela, por sus familias, por las políticas culturales y educativas, siempre hay un adulto que trata de mediar entre el libro y los adolescentes. No es un amigo o un suplemento literario los que recomiendan las lecturas, son instituciones que expresan la importancia de leer y determinan qué se debe leer.

Si de literatura juvenil se trata, se considera a veces —erróneamente—, que propone un tipo de lectura que prepara a los adolescentes para pasar a la literatura de adultos; si embargo es verdadera literatura aunque tenga un público lector más específico. No se trata de textos de *autoayuda* que preparan a los jóvenes para enfrentarse con los problemas de la vida —aunque a veces así lo hagan—, sino que tiene los mismos desafíos que cualquiera otra literatura, está comprendida entre la exigencia de hacer arte con el lenguaje y acceder al complejo vital de un lector en formación.

El docente como mediador, debería lograr que los jóvenes accedan a una lectura más interpretativa, promotora de búsquedas de significados implícitos, sentidos segundos o simbólicos. Cualquier texto tiene vacíos y zonas de sombra, pero en el texto literario la elipsis y la confusión han sido organizadas deliberadamente. A partir de la inclusión del estudio de la literatura juvenil en el profesorado de Lengua y Literatura se puede producir una mayor cantidad y calidad de producción actual de literatura juvenil y teoría crítica sobre la misma.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Posean un espacio de estudio y de investigación de la literatura juvenil en un marco de reflexión crítica y de permanente revisión superadora.
- Adquieran los conocimientos necesarios para comprender los circuitos de producción, recepción y transmisión de la literatura en general y de la literatura juvenil en particular.
- Reconozcan el valor decisivo de la actuación del docente —dentro de la comunidad escolar y fuera de ella—, como transmisor de cultura.
- Accedan a los fundamentos teóricos mínimos que les permitan ejercer la selección de textos con criterios basados en saberes estético-literarios.

- **Contenidos sugeridos**

Límites y fronteras entre la literatura infantil, juvenil y para adultos. Literatura juvenil y género. El discurso narrativo. Literatura fantástica, policial, novela de aventuras. La novela de aprendizaje. Lo iniciático y lo épico. La poesía y el teatro para jóvenes. Literatura juvenil clásica y actual. Canon literario y canon escolar. Valoración de la calidad de la literatura juvenil histórica y actual. Relación con la didáctica de la lengua y la literatura.

- **Recomendaciones metodológicas**

Se tratará de desarrollar la lectura y el análisis de un corpus tradicional y actual de lo que se considera literatura juvenil. Al mismo tiempo se intentarán desplegar conceptos y categorías teóricas pertenecientes a la teoría y crítica literaria en general y a la teoría y crítica de la literatura juvenil, sentando las bases tanto de una metodología de la investigación para analizar la problemática de esta literatura.

El docente seleccionará temáticas para exponer y también aquellas que requieran de la dinámica grupal utilizando como motivación la lectura y el análisis de textos, capitalización de experiencias personales y debates, durante las clases, y tareas de lectura e investigación, extra-clases.

- **Bibliografía**

- AA.VV. (1982), *Análisis estructural del relato*, México, Permia Editora.
- ALMADA, M. y M. DUARTE, M. (2001), *Entre libros y lectores I. El texto literario*, Buenos Aires, Lugar.
- ALMADA, M. y M. DUARTE (2001), *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*, Buenos Aires, Lugar.
- BAHLOUL, J. (2002), *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, México, FCE.
- BOMBINI, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- BOVO, A. (2002), *Narrar, oficio trémulo*, Buenos Aires, Atuel.
- CABAL, G. (2001), *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*, Buenos Aires, Sudamericana.
- COLOMER, T. (1998), *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T. (2005), *Andar entre libros*, México, FCE.
- CUESTA, C. (2006), *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- DOMÍNGUEZ, M. (coord.) (1991), *Estudios de narratología*, Buenos Aires, Biblos.
- ECO, H. (1996), *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona, Lumen.
- FEREYDOUN, H. (1967), *Historia de la novela policíaca*, Madrid, Alianza.
- FRUGONI, S. (2006), *Imaginación y escritura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- GIARDINELLI, M. (2006), *Volver a leer*, Buenos Aires, Edhasa.
- GÓMEZ REDONDO, R. (1994), *El lenguaje literario. Teoría y práctica*, Madrid, Edaf.
- LARROSA, J. (coord.) (2006), *Entre pedagogía y Literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LLUCH, G. (2005), *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Bogotá, Norma.
- MACHADO, A. (2004), *Clásicos, niños y jóvenes*, Bogotá, Norma.
- MATTO, D. (1990), *El arte de narrar y la noción de literatura oral*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.

- MENDOZA FILLOLA, A. (1995), *De la lectura a la interpretación*, Buenos Aires, AZ Editora.
- MIRETTI, M. (2004), *La literatura para niños y jóvenes. El análisis de la recepción en producciones literarias*, Rosario, Homo Sapiens.
- MONTES, G. (1999), *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, México, FCE.
- MOREIRA, J. (1996), *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*, Madrid, Edaf.
- NEGRONI, M. (1999), *Museo Negro*, Buenos Aires, Editorial Norma.
- PADOVANI, A. (1999), *Contar cuentos. Desde la práctica hasta la teoría*, Buenos Aires, Paidós.
- PAMPILLO, G. y otros (2001), *Permítame contarle una historia*, Buenos Aires, Eudeba.
- PELLEGRIN, A. (1995), *La aventura de oír*, Madrid, Cincel.
- PENAC, D. (1993), *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- PETIT, M. (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, FCE.
- PETIT, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.
- PIGLIA, R. (2000), *Formas breves*, Buenos Aires, Anagrama.
- PIGLIA, R. (2005), *El último lector*, Barcelona, Anagrama.
- POZUELO YVANCOS, J. M. (1994), *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra.
- ROSENBLATT, L. (1996), "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- ROSENBLAT, L. (2002), *La literatura como exploración*, México, FCE.
- SARLAND, C. (2003), *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. México, FCE.
- SOLVES, H. (2000), *Lectura y literatura*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- SUMERLIAN, L. (1976), *Técnica de la ficción narrativa*, Buenos Aires, Juan Goyanarte Editor.
- TODOROV, T. (2003), *Introducción a la literatura fantástica*, México, Ediciones Coyoacán.
- TOLKIEN, J. (2000), *Los monstruos y la crítica*, Barcelona, Minotauro.
- VALENZUELA, L. (2002), *Escritura y secreto*, Madrid, FCE.
- VARGAS LLOSA, M. (1997), *Cartas a un novelista*, Buenos Aires, Ariel.
- VAUX, L. (1965), *Arte y Literatura fantásticas*, Buenos Aires, Eudeba.
- VIDAL DE BATTINI, B. (1980), *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*, Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas.

— CUARTO AÑO —

28. Literaturas Extranjeras

▪ **Fundamentación**

Entendiendo a la lengua como la patria del escritor, se reconoce en esta denominación a todas las literaturas en lengua no castellana. Se es consciente, sin embargo, de las limitaciones que la traducción impone al texto literario de otras lenguas, por lo cual será importante la cuidada selección de ediciones.

La historia de la literatura universal pone a nuestro alcance autores y obras fundamentales para entender nuestra propia historia literaria, puesto que la cultura no es única e inalterable sino que suele ser el resultado de una dialéctica en donde se

amalgaman distintas ideologías, dicho esto en el sentido de *“conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.”*¹³

La literatura francesa e inglesa, por ejemplo, reafirman lo que singulariza la literatura argentina, pues se reconoce con ellas en un entramado de ficciones semejantes; por esto es necesaria su presencia en el profesorado, ya que para entender nuestra cultura literaria se debe conocer todo lo literario que ha modelado nuestro presente.

Las literaturas en lengua anglosajona en particular, representan otras maneras de mirar el mundo desde una historia y una ideología diferentes. Conocer sus textos permite a los/las futuros/as docentes, descubrir similitudes y diferencias con las literaturas en lengua castellana o en otras lenguas latinas, a partir de lo cual se consolidará el conocimiento de la propia cultura.

La literatura alemana por otro lado, ofrece algunos autores y nombres fundamentales para nuestra composición cultural, por eso es necesario reconocer en ella aquello que nos identifica y nos acerca como ciudadanos lectores del mundo; y lo mismo puede decirse de otras literaturas —nada de lo humano nos será extraño—, por lo que un corpus de literaturas extranjeras que integren o no el canon universal, podrá dialogar con los textos escritos en lengua española, siempre que esté comprometido alguno de los temas universales, propios de aquellos textos que han trascendido su lugar y su tiempo.

Ejemplos hay en la historia del arte acerca de esta voluntad de diálogo entre distintas culturas, como la influencia de las estampas japonesas o el arte primitivo, dos estéticas absolutamente opuestas, pero que tuvieron igual influencia en la pintura occidental y la escultura en la primera mitad del siglo pasado; o lo que actualmente ocurre con la cinematografía o la música.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan las literaturas de lengua no-española a través de sus autores y obras más representativos de distintos periodos.
- Incorporen al acervo cultural personal, las ideologías que sustentan las obras literarias que pertenecen a las literaturas escritas en lengua no-española.
- Sean capaces de seleccionar de manera autónoma y crítica, obras representativas de la literatura universal.
- Se interesen por el estudio de las literaturas extranjeras para que su conocimiento contribuya con una mejor comprensión de la propia.

▪ **Contenidos sugeridos**

Recorrido histórico de las literaturas extranjeras desde la Edad Media hasta la actualidad, a través de las obras y autores más representativos, sobre todo de la literatura occidental. Convergencia de tradiciones culturales. Momentos clave de la dramaturgia. Hitos en el desarrollo de la poesía. Faros de la narrativa. Literatura comparada.

¹³ Diccionario de la Lengua Española, 22^o edición.

▪ Recomendaciones metodológicas

Dado el carácter sincrético que reviste el programa, se sugiere organizar los contenidos en dos planos: uno diacrónico y otro sincrónico. En el plano diacrónico se desplegarán las distintas literaturas nacionales según la evolución histórica de las estéticas; mientras, en el plano sincrónico se realizará un estudio comparativo en relación con el periodo estudiado, para reconocer similitudes y diferencias entre ellas.

Puesto que los/las alumnos/as han cursado ya Introducción a los Estudios Literarios y las literaturas española, hispanoamericana y argentina, sería conveniente conocer los contenidos de las mismas y lograr con sus cátedras criterios metodológicos comunes como también acuerdos teóricos.

Las clases tendrán una organización teórico-práctica: se leerán y analizarán textos literarios, se trabajará alternadamente en grupos o en forma individual para realizar informes de lectura, trabajos monográficos, exposiciones orales de investigaciones bibliográficas, etc. Se promoverá la reflexión y el debate con el fin de desarrollar la capacidad analítica y crítica de los/las estudiantes, fortalecer los aprendizajes y fomentar la oralidad.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

- ARRIGHI, P. (1962), *La literatura italiana: desde sus orígenes hasta nuestros días*, Buenos Aires, Eudeba.
- AUERBACH, E. (1979), *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*, México, FCE.
- AUFFERMANN, V. (2003), *Nuevos narradores alemanes*, Buenos Aires, Sudamericana.
- BAJTIN, M. (1994), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Barcelona, Alianza.
- BALAKIAN, A. (1969), *El movimiento simbolista*, Madrid, Guadarrama.
- BEUTIN, W. (1991), *Historia de la literatura alemana*, Madrid, Cátedra.
- BLOOM, H. (1996), *El canon occidental*, Barcelona, Anagrama.
- BORGES, J. L. (1965), *Introducción a la literatura inglesa*, Buenos Aires, Editorial Columba.
- (1992). *Nueve ensayos dantescos*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BRUNEL, P. e I. CHEVREL (1994), *Compendio de literatura comparada*, México, Siglo XXI.
- BÜRGER, P (1997), *Teoría de la Vanguardia*, Barcelona, Península.
- CAMPS, A. (2000), *Historia de la literatura italiana contemporánea*, Barcelona, PPU.
- CARVALHAL, T. (1996), *Literatura Comparada*, Buenos Aires, Corregidor.
- CASTAGNINO, R. (1981), *Teorías sobre texto dramático y representación teatral (de Aristóteles al ocaso del autor dramático)*, Buenos Aires, Plus Ultra.
- CERNUDA, L. (1986), *Pensamiento poético en la lírica inglesa del siglo XIX*, Madrid, Tecnos.
- CLIFFORD, J. (1999), *Itinerarios transculturales*, Barcelona, Gedisa.

- CONN, P. (1998), *Literatura Norteamericana*, Madrid, Cambridge University Press.
- CROLLA, A. (1986), *Carnaval y grotesco en Boccaccio y Rabelais*, Tucumán, UNT.
- (2000), *Temas de literatura francesa*, Santa Fe, UNL.
- DEL PRADO, J. (coord.) (1994), *Historia de la literatura francesa*, Madrid, Cátedra.
- DÍAZ, R. y G. ALONSO (2004), *Construcción de espacios interculturales*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ECO, U. (2002), *Apostillas a El Nombre de la Rosa*, Madrid, Lumen.
- (1997), *Arte y belleza en la estética medieval*, Barcelona, Lumen.
- (1992), *Las Poéticas de Joyce*, Barcelona, Lumen.
- FEIDELSON, C. (1976), *El simbolismo en la literatura norteamericana*, Buenos Aires, Editorial Nova.
- FERNANDEZ CARDO, J. y otros (2006), *Literatura francesa del siglo XX*, Madrid, Síntesis.
- GARIN, E. (1984), *La revolución cultural del Renacimiento*, Barcelona, Crítica.
- GENETTE, G. (1989), *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- GUILLÉN, C. (2007), *Múltiples moradas. Ensayo de Literatura Comparada*, Barcelona, Tusquets.
- GUILLÉN, C. (2005), *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada (Ayer y hoy)*, Barcelona, Tusquets.
- HAUSER, A. (1979), *Historia social de la literatura y el arte*, Barcelona, Guadarrama.
- HIGHET, G. (1986), *La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental*, México, FCE.
- JACKSON, R. (1986), *Fantasy: literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos.
- KOTT, J. (1969), *Apuntes sobre Shakespeare*, Barcelona, Seix Barral.
- LAMBERT, J. (1991), *Términos de comparación: los estudios literarios entre historias y teorías*, Montevideo, Academia Nacional de Letras.
- LANCELOTTI, M. (1965), *De Poe a Kafka. Para una teoría del cuento*, Buenos Aires, Eudeba.
- LEVIN, H. (2001), *James Joyce. Introducción crítica*, México, FCE.
- LUKÁCS, G. y otros (1982), *Polémica sobre el realismo*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires.
- OHELER DE GRAU, M. (1982), *Introducción a Macbeth*, Tucumán, UNT.
- PÉREZ GÁLLEGO, C. (1987), *La Novela Norteamericana de los 80*, Madrid, Fundamentos.
- PETRONIO, G. (1990), *Historia de la Literatura italiana*, Madrid, Cátedra.
- PEYRE, H. (1966), *¿Qué es el clasicismo?* México, FCE.
- RACIONERO, L. (1993), *Oriente y Occidente*, Barcelona, Anagrama.
- ROETZER, H. (1992), *Historia de la literatura alemana*, Barcelona, Ariel.
- ROMERO, J. (1994), *La Edad Media*, México, FCE.
- TERZAGA, A. (2000), *Obras de Arthur Rimbaud*, Córdoba, Del Copista.
- VALVERDE, J. (1985), *El barroco. Una visión de conjunto*, Barcelona, Montesinos.
- VILLEGAS, J. (1978) *La estructura mítica del héroe en la novela del siglo XX*, Barcelona, Planeta.
- WOLFFLIN, H. (1978), *Renacimiento y Barroco*, Madrid, Alberto Corazón Editor.

29. Enseñanza de la Lengua y la Literatura III

▪ Fundamentación

La didáctica de la Lengua y la Literatura articula diversas disciplinas; pero mantiene su independencia tanto respecto de ellas como de la didáctica general, debido a los distintos modos de conocer implicados en cada una de ellas y a cómo esos modos se

reflejan en las prácticas áulicas. La independencia se logra cuando se comprende la interrelación entre los conocimientos específicos de las disciplinas de referencia y los conocimientos que exige la unidad curricular relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura.

La didáctica surge de la relación social e intelectual de los involucrados en el acto educativo. Distintas teorías procedentes del campo de la psicología darán cuenta de los mecanismos cognitivos que operan en la construcción del conocimiento y el proceso de aprendizaje; mientras que las teorías tributarias del campo de la comunicación, la etnografía, la sociología, la antropología, aportarán la historicidad, el contexto, el concepto de acción. Toda esta complejidad conduce a la configuración de un conocimiento didáctico específico y a formulaciones para su enseñanza.

Los estudiantes de profesorado deberán convertir las prácticas de enseñanza en objeto de estudio y, para ello, necesitarán planificar conjuntamente con los profesores de las Prácticas Docentes I, II y III. Será necesario también que, junto con las propias, sean puestas en discusión las prácticas tradicionales, de manera tal de poder interpretar lo que sucede en el aula y trabajar sobre propuestas superadoras.

La formación ofrecida debe permitirles conformar una didáctica que sea fruto de la construcción social del conocimiento, de su modo de distribución en las instituciones educativas y de la manera en que los alumnos acceden a él.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Construyan un rol docente como hacedor de su propia práctica de enseñanza.
- Reflexionen sobre los procesos personales de comprensión y producción de textos orales y escritos, para pensarse como formadores de hablantes, lectores y escritores.
- Comprendan los modos de distribuir el conocimiento en el aula y el rol de los distintos sujetos.
- Problematicen los conocimientos adquiridos en la búsqueda de las mejores estrategias didácticas.

▪ **Contenidos sugeridos**

El conocimiento como construcción histórica y sociocultural. El aprendizaje como un proceso cognitivo. Las prácticas escolares como construcción histórica y social. Cambios de paradigmas en la enseñanza de la lengua y la literatura. Criterios de selección y secuenciación de los contenidos. Talleres de lectura y escritura. Estructura comunicativa de la clase. Intervención docente.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

En principio, puesto que es una materia correlativa con otras, se aconseja una planificación conjunta que permita construir una coherencia metodológica y teórica a través de toda la formación. Porque por otro lado, es una unidad curricular clave para el futuro profesional de los/las estudiantes, encierra los contenidos fundamentales de la praxis dentro de la vida institucional y el aula.

Las clases deberán promover la reflexión y el debate para que los encuentros se conviertan en estimulantes y fecundos intercambios de ideas a partir de los cuales se seleccionarán algunas temáticas relacionadas con los interrogantes propios del quehacer docente.

En este espacio se trabajarán las observaciones realizadas y se analizarán distintas problemáticas como los diferentes enfoques de enseñanza para los mismos contenidos, los distintos modos de intervención docente, la corrección o la autocorrección de las producciones, el lugar de la gramática en el aula, las prácticas de lectura y escritura diversas, la especificidad de los conocimientos literarios, etc.

También se analizarán planificaciones, proyectos de lectura y escritura, material bibliográfico del docente y carpetas de los alumnos para lo cual será necesario revisar material teórico y profundizarlo. Sería importante que cada alumno/a inaugure el uso de un “cuaderno de bitácora”, donde quede registrada su búsqueda personal de una didáctica de la Lengua y la Literatura; que le sirva además como herramienta personal en sus futuros viajes: continuación de su propia historia como lector/a-escritor/a, las prácticas, la residencia y futuras situaciones de trabajo.

El docente debe asegurarse, también, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía

- AVENDAÑO, F. (2005), *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*, Rosario, Homo Sapiens.
- BOMBINI, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- BOMBINI, G. (1994), *Otras tramas*, Rosario, Homo Sapiens.
- (comp.)(1992), *Literatura y educación*, Buenos Aires, CEAL.
- BOURDIEU, P. y J. PASSERON (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BRONCKART, J. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas.*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CARDONA, G. (1994), *Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa.
- CAVALLO, G. y R. CHARTIER (1998), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.
- FRIGERIO, G. (comp.)(1991), *Curriculum presente, ciencia ausente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GELB, I. (1987), *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza.
- KOVACCI, O. (1990), *El comentario gramatical*, Buenos Aires, Arco.
- LARROSA, J. y C. SKLIAR, C. (coord.)(2006), *Entre pedagogía y literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MEIRIEU, P. (2001), *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro.
- OLSON, D. (1998), *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa.
- ONG, W. (1993), *Oralidad y escritura*, México, FCE.
- RANCIÈRE, J. (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

SALLENAVE, D. (1997), *Letras muertas. De la enseñanza de las letras en general y de la cultura general en particular*, Buenos Aires, Losada.

SARDI, V. (2006), *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

STEINER, G. (1995), *Después de Babel*, México, FCE.

30. Residencia Pedagógica

▪ Fundamentación

La práctica docente es compleja porque está conformada por diversos compartimientos que a la manera de las muñecas rusas, reproducen los rasgos más amplios en menor dimensión, a la vez que incluyen los mismos rasgos en su interior. Esta complejidad hace necesaria que la práctica se convierta en el objeto de análisis, objeto que no es uno solo como las muñecas, aunque por fuera lo parezca.

Los estudiantes a punto de egresar ya deben ser constructores de su propia práctica, lo que requiere haber alcanzado una autonomía que les permita reflexionar sobre la articulación que existe entre la lógica disciplinar, los procesos de enseñanza, los procesos de aprendizaje de los adolescentes que hoy transitan por escuela secundaria, y los modos en que se consideran las situaciones y los contextos —en términos generales— junto con los aspectos particulares de cada uno de ellos.

Si los futuros docentes profundizan la construcción de un pensamiento crítico respecto de su propia práctica, de las teorías que la sustentan y de los discursos que las divulgan, estarán preparados para trascender su formación inicial y constituirse en verdaderos profesionales. Para ello necesitarán implicarse en situaciones reales de enseñanza y de aprendizaje, tanto en espacios institucionales como sociales.

Este espacio representa la síntesis de las Prácticas Docentes realizadas hasta esta instancia y constituye una experiencia concreta en la que confluyen todas las actividades que un docente de Lengua y Literatura debe llevar a cabo en una institución escolar, desde la presentación de la planificación anual y el dictado de clases, hasta la participación en actos escolares y reuniones con padres y docentes. Es el momento de resignificar los supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender, a partir de la construcción y puesta en marcha de una propuesta didáctica situada, que permita asumir el complejo trabajo docente.

La práctica docente como práctica social comprometida requiere de la reflexión sobre el quehacer educativo, esto es poner en duda algunas certezas, reconocer las diferencias entre la construcción de la enseñanza y el aprendizaje, considerar los cambios sociales y culturales, tener en cuenta las nuevas representaciones acerca de la lectura y la escritura, conocer la singularidad de los adolescentes que participan del proceso educativo en un aula particular. Todo es necesario para poder otorgar nuevos sentidos a los aprendizajes según los contextos y generar propuestas transformadoras fundamentadas.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Comprendan los sentidos y significaciones que tiene el mundo de la Educación Secundaria para sus distintos actores.

- Reflexionen sobre las tensiones entre el campo de la formación y el campo de lo laboral para construir la identidad profesional docente.
- Construyan las prácticas docentes como procesos que relacionan teoría–práctica en una relación dialéctica.
- Comprendan el proceso de construcción del trabajo docente como la conjunción de diferentes conocimientos (institucional, grupal, pedagógico y disciplinar) que configuran un saber, un saber ser y un saber hacer, dentro de un marco social en movilidad continua.
- Se desarrollen como verdaderos formadores dispuestos a llevar adelante propuestas transformadoras, no meras repeticiones o experiencias.

▪ **Contenidos sugeridos**

Trayectos de la formación: espacios, sujetos, prácticas y relaciones. Las prácticas docentes: sujetos e instituciones. Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo: aprendizaje, enseñanza, evaluación, estrategias didácticas específicas. La construcción metodológica. Aportes de la investigación socioantropológica al análisis de las prácticas. La práctica docente como práctica social comprometida. El quehacer educativo como resignificación de aprendizajes según los contextos. Reproducción y transformación de la enseñanza.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

Se acuerda con el Diseño Curricular de Formación Docente para la Educación Primaria (2009) en que el cuarto año se realiza en función de:

- El tipo de experiencia: la práctica graduada y la práctica intensiva.
- Los ciclos de trabajo que se abordan.
- Los momentos de la experiencia: preactiva, activa y posactiva.

Es indispensable en este tramo final de la formación, una óptima relación entre las instituciones, para habilitar procesos de análisis que permitan el crecimiento de todos los participantes y se capitalicen todas las experiencias de manera positiva, pues como se lee también en el diseño de la formación para la Educación Primaria, *“se configura de este modo, una organización que habilita el análisis sobre la experiencia de prácticas; reconociendo que este proceso —el análisis— es algo que no sólo debe facilitarse/posibilitarse, sino que también debe enseñarse y aprenderse”* (p. 48).

Es necesaria también, la intervención de profesores a cargo de unidades curriculares vinculadas con la didáctica y con las distintas asignaturas que en el Diseño Curricular de la escuela secundaria integran el campo de conocimiento de la Lengua y la Literatura (Lengua y Literatura, Literatura Arte y Sociedad, Comunicación Oral y Escrita, etc.). Coordinados por el/la docente de las Prácticas y Residencia, el espacio tendrá un carácter interdisciplinario y estará dedicado al asesoramiento, la observación de clases, la firma de planificaciones, proyectos, planes de clases, etc.

La planificación de la Residencia, por su parte, deberá estar articulada con las prácticas de los tres primeros años y organizar la tarea de los residentes de manera tal que se cumplan espacios de trabajo tanto en las instituciones educativas del nivel secundario como en la institución formadora.

▪ Bibliografía

- CONDEMARÍN, M. y otros (1995), *Comprensión de la lectura 3. Fichas para la comprensión destinada a adolescentes*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- CORTÉS, M. y otros (1994), *Leer para escribir. Una propuesta para la enseñanza de la lengua*, Buenos Aires, El Hacedor.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- BRASLAVSKY, C. (1992), *Formación de Profesores*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- NOVAK, J. (1993), *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Cátedra.
- VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. (1996), *La nueva lingüística en la enseñanza media*, Buenos Aires, Colihue.
- CASSANY, D. y otros (1997), *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- TAMARIT, J. (1994), *Educar al soberano*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

31. Tecnología, Comunicación y Educación

▪ Fundamentación

El ser humano siempre ha buscado soluciones concretas a problemas que se le presentaron. Así fueron surgiendo, con el transcurso del tiempo, diferentes artificios que cumplen distintas funciones: martillar, cortar, excavar, abrigar y, por supuesto, comunicar.

En un principio, la necesidad de preservar y transmitir conocimiento e información a las nuevas generaciones y a otras comunidades, estaba garantizado por la oralidad; pero esta tenía falencias centradas básicamente en la conservación del mensaje al pasar por distintos interlocutores y en el requerimiento de compartir el mismo espacio-tiempo entre el emisor y el receptor. Estas falencias se hicieron más notorias con el crecimiento de las sociedades y el incremento del comercio e intercambio entre distintas culturas.

A partir de esto, nuevos sistemas de símbolos y nuevos aparatos surgieron, los que representaron nuevos y grandes desafíos técnicos: cómo enviar mensajes, cómo recibirlos, cómo establecer comunicación sincrónica con personas que viven en otros lugares.

Este espacio curricular es de gran importancia dado que la omnipresencia de la tecnología en los sistemas de comunicación es tan grande que sin ella sería impensable hoy, la organización y desarrollo de las sociedades. Por otro lado, el constante cambio técnico obliga a una permanente actualización mediante el análisis y estudio de los nuevos sistemas y recursos comunicacionales.

Los adolescentes exploran permanentemente estas nuevas formas de comunicación que ofrecen los teléfonos celulares, Internet, el chat y los correos electrónicos, creando mensajes que fluyen constantemente por numerosas redes. Pero sería importante además, que fueran capaces de aprovechar el máximo rendimiento que tienen estas nuevas herramientas de comunicación, pudiendo elegir el sistema técnico que más les convengan en virtud de la situación comunicativa y adecuarse a las particularidades de cada sistema, prestando atención a las intencionalidades ocultas que cada uno posee.

Por este motivo es indispensable que el docente pueda convertir a estas herramientas en fuentes de aprendizaje, para lo cual es necesario ver en estos cambios una oportunidad para trabajar nuevos contenidos y construir nuevos significados, no como una amenaza apocalíptica.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Comprendan los cambios técnicos y tecnológicos en materia comunicativa y sus relaciones con los aspectos sociales, culturales y educativos propios de cada época y situación geográfica.
- Desarrollen capacidades relacionadas con la selección, utilización y aprovechamiento de diferentes sistemas técnicos comunicacionales.
- Logren diseñar e implementar proyectos comunicativos que utilicen como soporte las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

- **Contenidos sugeridos**

La Tecnología como respuesta a las necesidades, deseos y demandas del ser humano. Soluciones tecnológicas en comunicación a lo largo del tiempo. Comunicación sincrónica y diacrónica. Parámetros temporales: “la transmisión” y “la memoria”. Tecnologías contemporáneas, nuevas redes comunicacionales. Nuevos géneros y modalidades artístico-mediales. Las modificaciones perceptivas y los nuevos comportamientos: producción y recepción hipertextual. Los lenguajes audiovisuales: dispositivo, materialidad, narrativa. Diferencias tecnológicas, convergencias y divergencia. Efectos socioculturales de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Principales características de multimedios interactivos. Modelos alternativos para los nuevos multimedios interactivos. Impacto cultural y cognitivo de las tecnologías. Re-definición del concepto de “conocimiento” y de “autor”. Características de las Nuevas narrativas mediadas por la era de la digitalización. Características de los proyectos comunicativos basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

- **Recomendaciones metodológicas**

Las estrategias metodológicas que se propongan deberán contemplar la adquisición de aprendizajes significativos, despertando en el alumno el interés por el espacio curricular. Así como la investigación en las áreas de ciencias estimula los aprendizajes, en tecnología ese estímulo proviene del “hacer”, es el operar técnicamente el que promueve la inquietud por el saber. Este operar posibilita el aprendizaje tanto desde los procesos propios del hacer como de la reflexión de éstos.

De esta forma se propone una metodología principal que tenga dos momentos primordiales; el momento del *operar* (o hacer) y el momento *metacognitivo* (o de reflexión). El operar estará condicionado por la problematización, porque la presentación de situaciones problemáticas es la estrategia principal en la didáctica de la Tecnología, pero no es la única a utilizar.

El alumno, al enfrentar las situaciones problemáticas, debe apelar a sus propios conocimientos, reconstruyendo nuevas estructuras cognitivas, estos nuevos modelos mentales son los que eventualmente le permiten el diseño de la solución al problema. El conocimiento del alumno será el resultado de su interacción con las situaciones que se le

plantean, mediatizado por el aporte del docente y del contexto (áulico, institucional, etc). Es decir, el alumno, se apropia de los significados de los contenidos cuando opera en un sistema de prácticas en el marco de la institución escolar.

▪ Bibliografía

CABRERA, D. (2006), *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Biblos.

ESNAOLA, G. (2006), *Claves culturales en la construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Alfagrama.

BARMAN, Z. (1999), *La Globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires, FCE.

BATES, A. W. (2001), *Cómo gestionar el cambio tecnológico*, Barcelona, Gedisa.

BURBULES, N. C. y T. A. CALLISTER (2001), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid, Granica.

TUDESCO, J. C. (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, FCE.

GROS SALVAT, B. (2008), *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.

GUTIERREZ MARTÍN, A. (2003), *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa.

PALAMIDESSI, M (comp.)(2006), *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en educación*, Buenos Aires, FCE.

32. Seminario de Teoría y Crítica Literaria

▪ Fundamentación

Dentro de la formación literaria, es indispensable la creación de un espacio que permita al alumno, realizar un recorrido histórico de las distintas problemáticas que han sido centro de atención y debate, de la teoría y la crítica literarias, relacionadas básicamente, con debates teóricos provenientes de otros discursos y disciplinas. Así podemos hablar de conceptos básicos como lo son *sujeto/autor, sentido e interpretación, texto, lector* que han promovido diferentes miradas teóricas.

Distintas teorías críticas permiten conocer métodos de análisis, abrir nuevas búsquedas de sentido, relacionarse con otras disciplinas, conocer por oposición otros paradigmas que se opongan a los paradigmas tradicionales literarios que —incluso— puedan provenir de otros campos del conocimiento.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Adquieran instrumentos teóricos que permitan a los estudiantes reflexionar sobre la literatura.
- Construyan metodologías analíticas para el abordaje crítico del discurso literario.
- Relacionen la crítica literaria en un contexto histórico y su incidencia en la enseñanza de la literatura en la escuela.
- Comprendan los marcos teóricos que sustentan las prácticas de escritura en distintos momentos históricos.
- Profundicen las competencias de escritura necesarias para la producción de escritos académicos y de textos críticos.

▪ **Contenidos sugeridos**

Concepciones tradicionales del autor. La muerte del autor en la herencia formalista, estructuralista y en las teorías deconstructivistas. La construcción de la interpretación en la crítica literaria. La conceptualización del lector y las teorías de la lectura. Problemáticas actuales: literaridad, ficción, canon, interdiscursividad e intertextualidad, retórica. Los estudios culturales. Relaciones entre literatura, investigación y enseñanza: vínculos entre las teorías, las metodologías y la didáctica.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

Las clases serán teórico-prácticas con actividades de todo el grupo clase, grupales e individuales. Los estudiantes deberán realizar lecturas previas de ciertos textos para que durante la clase se pueda discutir y reflexionar sobre ellos para que, de este modo, se profundice la lectura crítica.

Se continuará el aprendizaje de los contenidos teóricos de la literatura que no hayan podido ser abordados en la unidad *Introducción a los Estudios Literarios* y se seleccionarán para la lectura literaria, aquellas obras que hayan sido analizadas por los críticos por considerarlas como innovadoras. Deberían ser tratados en un plano de igualdad, la lectura de los textos literarios y el material teórico y crítico que han surgido alrededor de estos textos.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ **Bibliografía**

- ADORNO, T. (1971), *Teoría estética*, Madrid, Taurus.
- ANGENOT, M. (1993.), *Teoría literaria*, México, Siglo XXI.
- ARFUCH, L. (2001), *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, FCE.
- ASENSI, M. (1990), *Teoría literaria y deconstrucción*, Madrid, Arco.
- ASENSI, M. (1987), *Teoría de la lectura*, Madrid, Hiperión.
- AUDEN, W. (2007), *La mano del teñidor. Ensayos sobre cultura. Poesía, teatro, música y ópera*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- BAJTIN, M. (1982), *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (2008), *El placer del texto y lección inaugural. De la cátedra de semiología literaria del Collage de Franc.*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1994), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- (1971), *Crítica y verdad*, México, Siglo XXI.
- (1967), *Ensayos críticos*, Barcelona, Seix-Barral.
- BLOOM, H. (1996), *El canon occidental*. Buenos Aires, Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1995), *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.
- CAPARRÓS, J. (comp.) (1997), *Hermenéutica*, Madrid, Arco.
- CELLA, S. (comp.) (1998), *Dominios de la literatura. Acerca del canon*, Buenos Aires, Losada.

- CRITCHLEY, S. (1998), *Deconstrucción y pragmatismo*, Buenos Aires, Paidós.
- CULLER, J. (1984), *Sobre la deconstrucción*, Madrid, Cátedra.
- DERRIDA, J. (1997), *El monolingüismo del otro*, Buenos Aires, Manantial.
- (1997), *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*, Barcelona, Paidós.
- (1989), *La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos.
- DOMÍNGUEZ, M. (coord.) (1991), *Estudios de narratología*, Buenos Aires, Biblos.
- EAGLETON, T. (1999), *La función de la crítica*, Barcelona, Paidós.
- EAGLETON, T. (1997), *Ideología*, Barcelona, Paidós.
- ECO, U. (1992) *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen.
- (1987), *Lector in fabula*, Madrid, Editorial Lumen.
- ERLICH, V. (1974), *El formalismo ruso*, Barcelona, Seix-Barral.
- FERRO, R. (1992), *Escritura y deconstrucción. Lectura (h)errada con Jacques Derrida*, Buenos Aires, Biblos.
- FOKKEMA, D. (1981), *Teorías de la literatura del siglo XX*, Madrid, Cátedra.
- FOUCAULT, M. (1996), *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós.
- (1981), *¿Qué es un autor?*, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- GADAMER, H. (1993), *Elogio de la teoría*, Barcelona, Península.
- GIORDANO, A. y M. VÁZQUEZ (1998), *Las operaciones de la crítica*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- GRAMSCI, A. (1993), *Cultura y literatura*, Barcelona, Península.
- GODZICH, W. (1998), *Teoría literaria y crítica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- GÓMEZ REDONDO, F. (1996), *El lenguaje literario, Teoría y práctica*, Madrid, Edaf.
- HERRERA, M. (1998), *Teorías de la interpretación. Ensayos sobre filosofía, arte y literatura*, México, UNAM.
- ISER, W. (2005), *Rutas de la interpretación*, México FCE.
- JITRIK, N. (1995), *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*, Buenos Aires, Biblos.
- JAMESON, F. (1999), *El giro cultural*, Buenos Aires, Manantial.
- (1980), *La cárcel del lenguaje. Perspectiva crítica del estructuralismo y del formalismo ruso*, Barcelona, Ariel.
- LOTMAN, Y. (1987), *Estructura del texto artístico*, Madrid, Itsmo.
- LOIS, E. (2001), *Génesis de escritura y estudios culturales*, Buenos Aires, Edicial.
- LINK, D. (comp.) ((2003), *El juego de los cautos. Literatura policial: de Edgar A. Poe a P. D. James*, Buenos Aires, La Marca Editora.
- LYOTARD, J. (1985), *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. (2001), *La intertextualidad literaria. Base teórica y práctica textual*, Madrid, Cátedra.
- MAYORAL, J. (1987), *Estética de la recepción*, Madrid, Arco.
- MOLLOY, S. (1999), *Las letras de Borges y otros ensayos*, Rosario, Beatriz Viterbo.
- PANESI, J. (2000), *Críticas*, Buenos Aires, Norma.
- PEZZONI, E. (1986), *El texto y sus voces*, Buenos Aires, Sudamericana.
- PIGLIA, R. (2005), *El último lector*, Barcelona, Anagrama.
- (2000), *Formas breves*, Buenos Aires, Anagrama.
- (2000), *Crítica y ficción*, Buenos Aires, Seix Barral.
- REISZ, S. (1989), *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires, Hachette.
- RICOEUR, P. (1999), *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, UAM.
- (2003), *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.
- ROSA, N. (coord.) (1999), *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos.
- SAID, E. (2004), *El mundo, el texto y el crítico*, Buenos Aires, Debate.
- SONTAG, S. (1996), *Contra la interpretación*, Buenos Aires, Alfaguara.
- STEINER, G. (2000), *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

TODOROV, (1991), *Crítica de la crítica*, Barcelona, Paidós.
VAN DIJK, T. et al. (1987), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arcos.
YURKIEVICH, S. (1997), *Suma crítica*, México, FCE.

33. Políticas Educativas y Educación Secundaria

▪ Fundamentación

La educación secundaria argentina ha sido enseñada, históricamente, desde dos perspectivas: como un proceso del presente superador de un proceso del pasado o como un presente nostálgico de un pasado luminoso. Para oponerse a esa idea de la historia como superación o como decadencia, los estudiantes del profesorado deberían comprender que la educación ha sido siempre un resultado de coyunturas histórico-políticas que, en ciertas ocasiones, fue herramienta de transformación, promotora de emancipación e igualdad y, en otras, víctima de la regresión, la represión y la intolerancia.

Es imposible separar el eje diacrónico del eje sincrónico, por eso deberán seleccionarse aquellas discusiones que siguen vigentes en el debate actual y que han surgido de la crisis educativa —sobre todo en el nivel medio—, y que han suscitado controversias tales como: educación de élite, educación del pueblo, educación para el trabajo, educación cultural, educación científica, educación humanística, educación provincial, educación nacional, etc.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Relacionen el proceso educativo argentino con los procesos sociales, económicos y políticos del país.
- Caractericen los proyectos educativos vigentes en distintos momentos de la historia de la Educación Secundaria argentina, partiendo de aquellas problemáticas que hoy siguen debatiéndose.
- Identifiquen las continuidades, rupturas y vigencias en el desarrollo de la educación pública actual.
- Analicen fuentes que les permitan una mirada crítica del relato histórico y a la vez reconozcan a dicho relato como un producto de un contexto particular.
- Problematiquen a la escuela secundaria actual en relación con los cambios culturales, políticos y sociales, nacionales y globales.

▪ Contenidos sugeridos

La historia de la educación en Argentina. Las propuestas pedagógicas en torno a la educación secundaria: el liberalismo oligárquico y el romanticismo argentino. Fines políticos de la escuela media. Relación entre la escuela secundaria con el crecimiento de los sectores medios y su acceso al poder político. La relación entre la educación y el trabajo. El Estado educador. La educación secundaria de la mujer y de los adultos. La escuela media privada. La fragmentación educativa.

▪ Recomendaciones metodológicas

Las clases serán teórico-prácticas, en ellas se trabajará en pequeños grupos para el análisis de fuentes documentales e interpretaciones históricas del acontecer histórico.

Se problematizarán situaciones actuales de la educación de nivel medio y en base a éstas se investigarán las problemáticas históricas y su resolución provisoria en un contexto político, social y económico.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

ASCOLANI, A. (comp.)(1999), "Historia de la historiografía educacional argentina. Autores y problemáticas (1910-1990)", en: *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario, Ediciones del Arca.

BARBIERI, M. (2005), *En la nueva Argentina los únicos privilegiados son los niños. Aportes para el estudio sobre la política educativa durante el primer peronismo (1946-1955)*, Tucumán, UNT.

BERTETTI, J. y A. PUIGGRÓS (1993), *Cultura política y Educación (1945 - 1955)*, Buenos Aires, Galerna.

BRASLAVSKY, C. (1980), *La educación argentina (1955-1980)*, Buenos Aires, CEAL.

BERGUIER, R. y otros (1986), *Estudiantes secundarios: sociedad y política*, Buenos Aires, CEAL.

CUCUZZA, H y P. PINEAU (2002), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

CUCUZZA, H. (coord.)(1997), *Estudios de historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955)*, Buenos Aires, Los Libros del Riel.

DUSSEL, I. (1997), *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires, Flacso-UBA.

GALLO, E. y R. CORTEZ CONDE (1986), *La república conservadora*, Buenos Aires, Hyspamérica.

GVIRTZ, S. (1991), *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Buenos Aires, CEAL.

JAMES, D. (coord.)(2003), *Nueva Historia Argentina, Violencia, proscripción y autoritarismo (1955-1976)*, Buenos Aires, Sudamericana.

MONTESPERELLI, P. (2005), *Sociología de la memoria*, Buenos Aires, Nueva Visión.

PUIGGRÓS, A. (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

————— (2002.) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.

ROMERO, J. (2001), *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*, Buenos Aires, Siglo XXI.

SEGOVIA, J. (2005), *La formación ideológica del peronismo. Perón y la legitimidad política (1943-1955)*, Córdoba., Ediciones del Copista.

SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2006), *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

SURIANO J. (2001), *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires, 1890-1910*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.

SURIANO, J. (coord.)(2005), *Nueva Historia Argentina; Dictadura y Democracia (1976-2001)*, Buenos Aires, Sudamericana.

TEDESCO, J. C. (1970), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Pannedille.

TEDESCO, J. C. y otros (1987), *El proyecto educativo autoritario. 1976 -1982*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

VEZZETTI, H. (2003), *Pasado y Presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI.

YERUSHALMI, Y. (1998), *Usos del olvido*, Buenos Aires, Nueva Visión.

34. Seminario de Alfabetización

▪ Fundamentación

Cuando se habla de *alfabetización* se tiende a asociar este concepto con la idea que de ella existía en la escuela tradicional, es decir con el aprendizaje del sistema alfabético de escritura. Esta idea respondía a nociones precientíficas vinculadas con una concepción atomística del conocimiento, proveniente de la psicología asociacionista y establecían una rígida delimitación de este proceso: la alfabetización se iniciaba con el ingreso del niño a la educación formal y concluía una vez que este había logrado re-construir el código de la escritura.

Las nuevas teorías que se fueron desarrollando a partir de las investigaciones producidas por la psicología cognitiva, la psicología genética e, incluso, la teoría sociohistórica y cultural, demuestran la falacia de esta hipótesis. Actualmente el término *alfabetización* —ligado etimológicamente con el aprendizaje del alfabeto—, está más cercano —incluso identificado— con el concepto anglosajón de *literacy*, es decir con la idea de “acceso a la cultura letrada” que excede, naturalmente, al simple hecho de poder reproducir palabras a través de grafismos.

“La organización del texto que hoy en día escribimos y leemos es el resultado histórico de la transferencia de las actividades del lector al escritor y de la incorporación de los procedimientos pedagógicos para su enseñanza” dice Anna Teberosky (2007: 22), porque la escritura de un texto es el resultado de la posición enunciativa que el autor asume como lector.

Esta convicción justifica la presencia de esta temática en la formación de formadores destinados a la Educación Secundaria, puesto que responde a un campo específico del conocimiento que habrá de sustentar desde lo epistemológico, la tarea cotidiana del trabajo con la lectura y la escritura, porque *“toda metodología es también una opción epistemológica”* (Bronckart, 2007: 98).

A partir de esta nueva perspectiva teórica respecto de la alfabetización, se amplía también la mirada sobre la función del docente de lengua y literatura, ya que deberá dejar de ser solo un especialista teórico para asumir la delicada responsabilidad del alfabetizador, esto es —parafraseando a Josette Jolibert— formar jóvenes lectores y productores de textos.

▪ Propósitos

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan el proceso psicogenético de la adquisición de la lengua escrita.
- Conciban a la alfabetización como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda

una vida.

- Asuman la tarea alfabetizadora aún en la Educación Secundaria.
- Obtengan las herramientas teórico-metodológicas necesarias y suficientes, para proporcionar un *andamiaje* eficaz en la tarea alfabetizadora de jóvenes y adultos.

▪ **Contenidos sugeridos**

Alcance del concepto *alfabetización*. Psicogénesis de la lengua escrita. Ontogénesis y filogénesis. La doble articulación del lenguaje. Perspectiva transaccional sociopsicolingüística de la lectura. El modelo construcción-integración. Teoría transaccional de la lectura y la escritura. Teoría de la redacción como proceso cognitivo. El interaccionismo sociodiscursivo.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

Conforme con las características propias de los seminarios, es una instancia que refuerza y profundiza desde lo epistemológico, aquellos saberes que se fueron construyendo a través de las diferentes unidades curriculares relacionadas con la enseñanza de la lengua, fundamentalmente.

Las técnicas grupales aplicadas a la lectura y el debate son estrategias adecuadas para estas instancias, así como también el análisis de registros de clase o carpetas, simulacros de clase, exposiciones o producción de ensayos, uso de la web para acceder a conferencias, visitas a sitios especializados en la temática como la International Reading Association (IRA), la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), Lectura y Vida, Educared, etc.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ **Bibliografía recomendada**

- AUSTIN, J. (2003), *Cómo hacer cosas con palabras*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- BRASLAVSKY, B. (2004), *¿Primeras letras o primeras lecturas?: una introducción a la alfabetización temprana*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2005), *Enseñar a entender lo que se lee*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRONCKART, J-P. (2007), “Desafíos epistemológicos del análisis del discurso” en: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- DUBOIS, M. E. (2005), *El proceso de lectura. De la teoría a la práctica*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- FERREIRO, E. (2008), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1986), *Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- FLOWERS, L. y J. HAYES (1996), “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en: *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.

- FREINET, C. (1996), *La escuela moderna francesa, Una pedagogía moderna del sentido común, Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Ediciones Morata.
- GOODMAN, K. (2000), *El lenguaje integral*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- (1996), "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional psicolingüística", en: *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- KINTSCH, W. (1996), "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración", en: *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- LURIA, A. R. (1984), *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor Libros.
- MARTINET, A. (1984), *Elementos de la lingüística general*, Madrid, Gredos.
- ROSENBLATT, L. M. (1996), "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- SMITH, F. (1989), *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Editorial Trillas S.A.
- VYGOTSKI, L. (1964), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.

35. Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos de la Investigación Educativa

▪ Fundamentación

Pensar en investigación y en hacer investigación refiere a distintas imágenes generalmente asociadas con trabajo serio y complejo desarrollado con mucho sacrificio por abnegadas personas motivadas por sus ideales de bien, de progreso y de desarrollo para toda la humanidad. Muy recientemente los medios masivos de comunicación han incorporado secciones y programas en sus ediciones que incluyen sistemáticamente cuestiones relacionadas con la Ciencia y con la difusión de destacadas contribuciones que encienden los espíritus y los deseos altruistas de quienes participan de ellos, o de sus beneficiarios.

En la actividad docente muchas veces nos enfrentamos tanto a situaciones conocidas, en las que actuamos de manera "automática", como a situaciones que por su novedad, requieren una respuesta mucho más elaborada.. En este tipo de situaciones donde predomina una "incertidumbre" respecto a cómo se debe actuar, nos obliga a utilizar un tratamiento distinto a la mera aplicación de un procedimiento ordinario.

La formación de los docentes ha sido históricamente campo del discurso declarativo o del discurso normativo- prescriptivo, indicando lo que debe ser, desde un lugar de poder, de poder ser y poder hacer. En ese sentido, la cuestión docente se ha visto reducida a un campo de intervención de expertos o de políticos, en cuanto a la normativa, los contenidos y las metodologías. Esta tendencia "normalizadora y modelizadora " y disciplinaria (en el sentido de Foucault) de la acción docente, encuentra en el discurso prescriptivo uno de los aliados principales.

En los últimos años se ha dado un importante giro a esta situación, generándose un creciente interés por la problemática de la formación docente, articulada al análisis del

contexto de inserción laboral y de las características reales de las prácticas docentes en la escuela.¹⁴

La importancia de la investigación educativa como integrante fundamental desde la formación docente, radica en la integración de los aportes de diversos campos del conocimiento a la conceptualización, la organización, la instrumentación y el desarrollo de sistemas y procesos educativos. La simbiosis teoría-práctica ha sido, es y será una cuestión de gran relevancia en el ámbito educativo. ¿Hasta qué punto los prácticos necesitan de una teoría rigurosa que sustente y alimente la acción? ¿Cómo puede la teoría iluminar y cargar de significado una práctica que, sin ella, se convierte en una rutina vacía? Cuando se oye a los docentes decir: “Déjame de teorías, yo quiero orientaciones prácticas”, no están cayendo en cuenta de que sus prácticas están sustentadas en teorías no explicitadas, pero teorías al fin.

Una frase de Lawrence Stenhouse:” Son los profesores quienes, a fin de cuentas, van a transformar el mundo de la escuela, comprendiéndolo”. No los políticos, no los investigadores externos a la escuela, no los técnicos que elaboran materiales. Ellos son, si se quiere facilitadores del cambio. Los verdaderos protagonistas de las transformaciones son los profesores y profesoras que están en las aulas, que trabajan en las escuelas.

▪ **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Se apropien de los elementos básicos de la investigación científica.
- Conozcan algunos modelos de análisis y estrategias utilizadas en la investigación científica, específicamente en el ámbito educacional.
- Comprendan cómo y por qué utilizar la investigación como herramienta didáctica.

▪ **Contenidos sugeridos**

Concepción de ciencia y conocimiento. El debate actual de la epistemología y su incidencia en los modelos educativos. Los diferentes paradigmas en investigación educativa. Noción de obstáculo epistemológico. La investigación educativa como proceso científico. La Investigación Cualitativa. La Naturaleza de la Investigación. Diseños de estudios Cualitativos: Entrevista, observación. Características de la utilización este instrumento en situaciones educativas. Bases metodológicas de la Etnografía educativa y de la Investigación Acción. La investigación en educación hoy. El docente investigador de su práctica. La ética y la investigación. Consideraciones éticas para la realización de una investigación educacional.

▪ **Recomendaciones metodológicas**

La modalidad del aula-taller se considera la más adecuada para el desarrollo de esta unidad curricular, a partir del planteamiento teórico del tema central de cada módulo temático apoyado en recursos impresos y/o audiovisuales. Luego se utilizarían actividades con distintos formatos tales como los ateneos sobre indagaron bibliográfica de un tema específico, planteo de trabajos de investigación en materia educativa, sin desmerecer la posibilidad de contar con talleres a cargo de profesionales que hayan

¹⁴ Davini, María Cristina. La formación docente, un programa de investigaciones. Dossier especial. políticas Universitarias en la Argentina. 1983- 1995. Facultad de Filosofía y letras. U.B.A

abordado alguna problemática educativa en un trabajo de investigación o que estén realizando.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

▪ Bibliografía recomendada

ARNAL, J. y otros (1994), *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*, Barcelona, Labor.

COHEN, L. y L. MANION (1990), *Métodos de Investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

COOK, T. D. y CH. S. REICHART (1995), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.

DONOLO, D. y M. C. RINAUDO (2007), *Investigación en Educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda*, Buenos Aires, La Colmena.

GARCÍA, E. y F. GARCÍA (1993), *Aprender investigando. Una propuesta basada en la investigación*, Sevilla, Diada Editora.

KERLINGER, F. N. (1991), *Investigación del comportamiento*, México, Ed. McGraw Hill.

MARTINEZ, M. (1998), *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*, México, Trillas.

MENNI, A. M. y S. PAPÓN (2005), *Tiempo de incertidumbre. Trabajo, educación y ciudad en el norte de la Patagonia*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

SAGASTIZABAL, M. de los A. y C. PERLO (2006), *La investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Buenos Aires, Editorial La Crujía.

SCHUSTER, F. y otros (2001), *El oficio de investigador*, Rosario, Homo Sapiens.

VAN DALEN, D. y W. Meyer (1971), *Manual de técnicas de la Investigación educativa*, Buenos Aires, Paidós.

YUNI, J. y C. URBANO (2005), *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica. Investigación Acción*, Córdoba, Editorial Brujas.

36. Seminario de Historia de la Lengua Castellana

▪ Fundamentación

El estudio de la lengua se ejerce básicamente sobre dos planos, el sincrónico y el diacrónico. Según Saussure, es sincrónico todo lo que se refiere al aspecto estático de la ciencia lingüística, lo relativo a un estado; mientras que es diacrónico todo lo que se relaciona con la evolución, el aspecto histórico de una lengua.

La lengua que hoy hablamos, por lo tanto, es producto de un complejo devenir histórico que hunde sus raíces en el *latín vulgar* que las huestes imperiales romanas —soldados rudos y analfabetos— esparcieron junto con los comerciantes que se trasladaban con los ejércitos, en los pueblos indígenas de la Europa conquistada.

Esto fue el germen de lo que luego serían las *lenguas romances*, es decir las distintas formas idiomáticas que se fueron constituyendo una vez caído el Imperio Romano, como

resultado del contacto que se había producido entre las lenguas indígenas y la lengua latina.

El Castellano fue una de ellas y, aún más, la mayor corrupción ejercida sobre la lengua latina, pues fue gestado durante siglos, por una soldadesca ruda y analfabeta que vivía aislada en una línea de fortalezas (castillos) establecidas como estrategia de defensa ante el avance de los moros sobre la península Ibérica.

Conocer la historia de la propia lengua permite construir su identidad y con ella fortalecer los lazos de pertenencia de quienes la hablan; es desarrollar una relación de intimidad entre ella y quienes la habitan; es formar habitantes comprometidos con aquello que luego, deberán trabajar.

- **Propósitos**

Que los/las alumnos/as:

- Conozcan la historia de su lengua madre.
- Tomen contacto con las etimologías de las palabras.
- Comprendan el origen de las variedades dialectales.
- Cuenten con herramientas para defender el respeto por las variedades dialectales.
- Comprendan el fenómeno de la *ortografía desviante*.
- Reconozcan a la lengua como *enérgeia* (acción) y no como *ergon* (producto).

- **Contenidos sugeridos**

Origen de la lengua castellana: el latín como lengua madre, influencia del árabe, el griego y el germano. Textos fundantes de la escritura de la lengua castellana. Influencias más recientes: los extranjerismos. Variaciones regionales. Dialectología. El español en España. El español en América Latina. El español en Argentina. El español en Río Negro. Controversia entre español y castellano.

- **Recomendaciones metodológicas**

Este seminario debería ser abordado desde una dinámica que permitiera a los alumnos/as tener un contacto introspectivo con su lengua materna, desde la lectura de textos teóricos compartida, el vínculo con textos literarios representativos de la historia de la lengua y la propia búsqueda de información en distintos soportes.

El docente debe asegurarse, además, que sus alumnos/as cuenten con los conocimientos previos necesarios para abordar las lecturas previstas en la planificación, colaborar con las mismas facilitándoles las estrategias apropiadas para abordar los géneros conceptuales y promover la escritura académica, como una forma de continuar y profundizar aquellos conocimientos que los/las estudiantes han adquirido en el Taller de Alfabetización Académica.

- **Bibliografía recomendada**

- BARRENECHEA, A. M. y otros (1979), *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, Buenos Aires, Hachette.
- BORGES, J. L. (1998), *El idioma de los argentinos*, Madrid, Alianza.
- CANO, R. (coord.) (2005), *Historia de la lengua castellana*, Barcelona, Ariel.

- COROMINAS, J. (1983), *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.
- DIAZ-PLAJA, G. (1988), *Historia del español a través de la imagen y el ejemplo*, Buenos Aires, Ciordia y Rodríguez.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (coord.) (2000), *El español de la Argentina y sus variedades regionales*, Buenos Aires, Edicial.
- GARGALLO, J. E. y M. R. B. Gil (coords.) (2007), *Manual de lingüística románica*, Barcelona, Ariel.
- LAPESA, R. (2008), *Historia de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- LAVANDERA, B. (1984), *Variación y significado*, Buenos Aires, Hachette.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística general* (ediciones varias)
- VOSSLER, K. (1943), *Filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Losada.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- AA.VV (1996), *Fuentes para la transformación curricular*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- ABERASTURI, A. y M. Knobel (1997), *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós.
- AICHHORN, A. (2006), *Juventud desamparada*, Gedisa, Barcelona.
- ALEN, B. y C. DELGADILLO (1994), *Capacitación Docente. Aportes para su didáctica*, Buenos Aires, Tesis-Norma.
- ANGULO RASCO J. F. y N. BLANCO (coord.)(1994), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- APPLE, M. W. (1987), *Educación y Poder*, Madrid, Paidós.
- AZEVEDO, J., "La escuela media como institución cultural", en revista *El Monitor*, Nº 2, marzo de 2001.
- BIXIO, C., *Lo que transcurre entre el enseñar y el aprender*, en: revista "Aprendizaje Hoy", Nº 32, 1995, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- BOMBINI, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Editorial Libros del Zorzal.
- (2004), *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- BOURDIEU, P. (1993), *La juventud no es más que una palabra*, Barcelona, Gedisa.
- CARLI, S. (comp.) (1999), *De la familia a la escuela*, Bs. As., Santillana.
- CARUSO, M. e I.DUSSEL (1995), *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990), *Enseñanza, currículum y profesorado*, Madrid, Editorial Akal Universitaria.
- COREA, C. e I. LEWKOWICZ (2005), *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- CHARTIER, A. M. (2004), *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DA SILVA, T. T. (1995), *Escuela, conocimiento y currículo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DE ALBA, A. (2006), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DOLTO, F. y C. DOLTO TOLITCH (1996), *Palabras para Adolescentes*, Buenos Aires, Atlántida.
- FIORITI, G. (comp.) ((2006), *Didácticas específicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FRIGERIO, G. (comp.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FRIGERIO, G. y otros (2004), *Contra lo inexorable*, Buenos Aires, Editorial Libros del Zorzal.
- GOMES DA COSTA, A. C. (1995), *Pedagogía de la presencia*, Buenos Aires, Losada.
- KEMIS, S. (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- LLOMATTE, S. (1991) *Adolescentes entre la escuela y el trabajo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MENIN, O. y F. TEMPORETTI (2005), *Reflexiones acerca de la escritura científica. Investigaciones, proyectos, tesis, tesinas y monografías*, Rosario, Homo Sapiens.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Ley de Educación Nacional Nº 20206*.
- *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, CFE Nº 24/07.
- *Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina*, 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIA DE RÍO NEGRO, *Ley Orgánica de Educación Nº 2444*.

- Ley Nº 2288 de Educación Superior.
- “Transformación de la Escuela Secundaria. Módulo: Lengua y Literatura”, Dirección de Gestión Curricular, 2008.
- *Diseño Curricular para Contenidos Básicos de la Escuela Secundaria*
- *Diseño Curricular Nivel Inicial (1992) / Diseño Curricular EGB 1 y 2 (1997).*
- MOLL, L. (1993), *Vygotski y la educación*, Buenos Aires, Aique.
- PALOU DE MATE C. y otros (2001), *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas*, Cipolletti, Universidad Nacional del Comahue.
- PICHÓN-RIVIERE, E. y A. QUIROGA (1986), *Psicología de la Vida Cotidiana*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PRIETO, M. (2006), *Breve historia de la Literatura Argentina*, Buenos Aires, Taurus.
- PUIGRÓS, A., *Hacia la Transformación del Sujeto Pedagógico*, revista “Punto de Vista”, Nº 33.
- PUIGRÓS, A. y otros (1988), *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires, Contrapunto.
- (1990), *Sujetos, disciplina y currículum*, Buenos Aires, Galerna.
- REGUILLO CRUZ, R. (2000), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del Descanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- RESNICK, L. (1999), *La Educación y el aprendizaje del pensamiento*, Buenos Aires, Aique.
- RIGAL, L. (2004), *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en la Argentina, dentro del marco Latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ROSENBLATT, L. M. (1996), “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en: *Textos en Contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994), *La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- (1998), *Evaluar es comprender*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- SCHLEMENSON, S. (1996), *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- TORRES GONZÁLEZ, J. (1999), *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- TERIGI, F. (1999) *Curriculum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- WITTRÖCK, M. (1990), *La Investigación de la Enseñanza*, Barcelona, Paidós.

