



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL
**Profesorado de Educación Secundaria en
Lengua y Literatura**
Año 2015

AUTORIDADES PROVINCIA DE RIO NEGRO

GOBERNADOR

Alberto WERETILNECK

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Mónica Esther SILVA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Juan Carlos URIARTE

DIRECTORA DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

EQUIPO JURISDICCIONAL

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

Nadia MORONI

Soledad FERNÁNDEZ

Lucia BARBAGALLO

Mileva HONCHARUK

Edición

Anahí ALDER

Diseño y Diagramación

Paula TORTAROLO

EQUIPO INSTITUCIONAL

Instituto San Agustín Gral. Roca

Director: Lic. Ana Goicochea

IFDC Villa Regina

Director: Prof. Stella GASTALDI

Equipo:

Coordinadora: Prof. Marta OCHONGA

Docentes del Profesorado de Lengua y Literatura de los dos Institutos

Aporte Curricular del campo disciplinar: Lic. Daniela Antista

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	Pág. 5
CAPÍTULO 1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Pág. 6
1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.	Pág. 6
1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.	Pág. 8
CAPÍTULO 2. FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA.	Pág. 10
2.1 Acerca de la Lengua y la Literatura. Su finalidad en la formación docente.	Pág. 10
2.2 Sujetos de la Formación	Pág. 12
2.3 Perfil del Egresado	Pág. 13
2.4 Denominación de la Carrera	Pág. 13
2.5 Nominación del Título	Pág. 13
2.6 Duración de la Carrera en años académicos	Pág. 13
2.7 Carga horaria de la carrera	Pág. 13
2.8 Condiciones de ingreso	Pág. 13
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR.	Pág. 15
3.1 Acerca de la Sociedad	Pág. 15
3.2 Acerca de la Educación	Pág. 16
3.3 Acerca del Sujeto	Pág. 16
3.4 Acerca del Conocimiento	Pág. 18
3.5 Acerca del Currículum	Pág. 19
3.6 Acerca de la Enseñanza	Pág. 20
3.7 Acerca del Aprendizaje	Pág. 22
3.8 Consideraciones Metodológicas	Pág. 23
3.9 Acerca de la Evaluación	Pág. 24
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR	Pág. 26
4.1 Definición y caracterización de los Campos de la Formación y sus Relaciones.	Pág. 26
4.2 Carga horaria por Campo	Pág. 27
4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta	Pág. 27
CAPÍTULO 5. ESTRUCTURA CURRICULAR	Pág. 29
5.1 Mapa Curricular	Pág. 29
5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año y régimen de cursada	Pág. 30
CAPÍTULO 6. UNIDADES CURRICULARES	Pág. 31
6.1 Presentación de las Unidades Curriculares. Componentes Básicos	Pág. 31
6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pág. 32
6.2.1 PRIMER AÑO	Pág. 32
6.2.1.1 Alfabetización Académica	Pág. 32
6.2.1.2 Antropología	Pág. 33

6.2.1.3	Filosofía	Pág. 34
6.2.1.4	Pedagogía	Pág. 35
6.2.1.5	Alfabetización Digital	Pág. 37
6.2.2	SEGUNDO AÑO	Pág. 39
6.2.2.1	Didáctica General	Pág. 39
6.2.2.2	Psicología Educacional	Pág. 40
6.2.2.3	Sociología de la Educación	Pág. 41
6.2.3	TERCER AÑO	Pág. 43
6.2.3.1	Educación y Tic	Pág. 43
6.2.3.2	Historia de la Educación Argentina	Pág. 45
6.2.3.3	Política Educativa y Legislación	Pág. 47
6.2.4	CUARTO AÑO	Pág. 49
6.2.4.1	Educación Sexual Integral	Pág. 49
6.3	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Pág. 50
6.3.1	PRIMER AÑO	Pág. 50
6.3.1.1	Gramática y Normativa de la Lengua Española I	Pág. 50
6.3.1.2	Lingüística General y Sociolingüística I	Pág. 52
6.3.1.3	Introducción a los Estudios Literarios	Pág. 53
6.3.1.4	Teatro	Pág. 55
6.3.1.5	Literatura y Cultura Grecolatina	Pág. 56
6.3.1.6	Estética e Historia del Arte	Pág. 58
6.3.2	SEGUNDO AÑO	Pág. 59
6.3.2.1	Gramática y Normativa de la Lengua Española II	Pág. 59
6.3.2.2	Lingüística General y Sociolingüística II	Pág. 61
6.3.2.3	Literatura Española	Pág. 63
6.3.2.4	Sujetos de la Educación Secundaria	Pág. 64
6.3.2.5	Didáctica de la Lengua y la Literatura I	Pág. 66
6.3.2.6	Teoría y Práctica de la Lectura y la Escritura	Pág. 67
6.3.2.7	Literatura Juvenil	Pág. 69
6.3.3	TERCER AÑO	Pág. 71
6.3.3.1	Literatura Latinoamericana	Pág. 71
6.3.3.2	Literatura Argentina	Pág. 72
6.3.3.3	Didáctica de la Lengua y la Literatura II	Pág. 75
6.3.3.4	Textos Poéticos	Pág. 76
6.3.3.5	Semiótica	Pág. 79
6.3.4	CUARTO AÑO	Pág. 80
6.3.4.1	Literaturas en Lenguas Extranjeras	Pág. 80
6.3.4.2	Didáctica de la Lengua y la Literatura III	Pág. 82
6.3.4.3	Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria	Pág. 83
6.3.4.4	Alfabetización Inicial y Avanzada	Pág. 84
6.3.4.5	Historia de la Lengua Castellana	Pág. 86
6.4	CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	Pág. 88
6.4.1	Práctica Docente I PRIMER AÑO	Pág. 89
6.4.2	Práctica Docente II SEGUNDO AÑO	Pág. 91
6.4.3	Práctica Docente III TERCER AÑO	Pág. 93
6.4.4	Práctica Docente y Residencia Pedagógica IV CUARTO AÑO	Pág. 96

Presentación

El presente texto curricular explicita el marco sociopolítico y pedagógico que orienta el desarrollo del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de la Provincia de Río Negro.

Este Diseño se enmarca en los principios, derechos y garantías de la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006, los Lineamientos Curriculares Nacionales vigentes a partir de la sanción de dicha Ley y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.

La Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4819 del año 2012 expresa en sus fines y principios “Formar en los distintos campos del conocimiento, para el desarrollo de capacidades y habilidades que se orienten a la construcción de un modelo productivo sustentable” (Capítulo II, Artículo 10°, inciso h) como así también garantizar la formación inicial y permanente de los docentes, su actualización pedagógica y disciplinaria a cargo del Estado, de modo de contribuir a afianzar en las escuelas una enseñanza que alimente la imaginación, el juego, la investigación y el trabajo como ejes articuladores de los aprendizajes”, (Capítulo II, Artículo 10°, inciso n).

En relación a la Educación Secundaria determina su obligatoriedad y promueve, entre sus objetivos: “Formar sujetos comprometidos que sean capaces de apropiarse de los conocimientos definidos como prioritarios y relevantes para comprender y transformar críticamente su realidad social, económica, ambiental y cultural, y de situarse frente a ella como protagonistas de la historia.” (Capítulo III, Artículo 39°, inciso a), “Formar en los valores y conceptos que ponderen la construcción de una sociedad justa, la reafirmación de la soberanía e identidad nacional, el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana y el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, de modo de contribuir desde la educación secundaria a la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y fortalecer un modelo de desarrollo económico-social sustentable, con justa distribución de la riqueza en la Provincia y en la Nación,(Capítulo III, Artículo 39°, inciso h).

El Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, desde una visión de la educación como derecho social y bien público plantea desde acciones estratégicas de la Política Educativa Provincial una formación profesional acorde a estos principios y objetivos. De este modo es responsabilidad del Profesorado pensar en articular las acciones tendientes a formar docentes acordes a las exigencias contextuales e institucionales en las que se insertarán.

Agradecemos especialmente en el proceso de construcción del presente Diseño Curricular Jurisdiccional el apoyo y acompañamiento de la Directora Nacional de Formación e Investigación: Lic. Andrea Molinari, la Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular: Lic. María Cristina Hisse y a la Lic. Herminia Angela Ferrata y equipo.

CAPÍTULO I.

1. MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

1.1 La Formación Docente en la Provincia de Río Negro. Antecedentes.

Entender el proceso de la formación docente en Río Negro implica poder situar con cierta precisión el mismo en las coordenadas geográficas e históricas tanto de nuestra provincia como del país.

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

Hasta mediados de la década de 1980 los Institutos Superiores de Formación Docente (tal era su denominación en ese momento) funcionaban dentro del marco organizativo del Nivel Superior y Perfeccionamiento Docente, creado por Resolución N° 2012/87 del Consejo Provincial de Educación. Estos eran los existentes, su localización y el año de su creación.¹

- Instituto de Formación Docente de Educación Física de Viedma (1968)
- Instituto de Formación Docente de General Roca (1974)
- Instituto de Formación Docente de Villa Regina (1975)
- Instituto de Formación Docente de Bariloche (1975)
- Instituto de Formación Docente de Río Colorado (1975)
- Instituto 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)
- Instituto de Formación Docente de San Antonio Oeste (1982)

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 a todas las manifestaciones de autoritarismo, con un eje "potente" en la revisión ideológica de los tiempos de la dictadura, la contrastación 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.

¹ Observación: Con posterioridad se crea el Instituto de Formación Docente de Catriel (1989) y el Instituto de Formación Docente de Ingeniero Jacobacci (1991) los cuales fueron cerrados durante los '90.

En términos generales podríamos caracterizar este proceso por la tendencia a una progresiva diferenciación de lo que la mayoría de la literatura pedagógica contemporánea denomina el modelo de escuela “tradicional”², y la 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– de 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 la formación docente en los niveles antes mencionados 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 F N° 2288 del año 1988 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación y Perfeccionamiento Docente-; ratificada por la Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 2444 del año 1991, referido al gobierno colegiado y al régimen laboral docente. Asimismo, en su Artículo 8°, 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 protagonizarán”.

La Ley Provincial F N° 2.288 brindó un conjunto de respuestas que atendían a la complejidad de los cambios, considerando distintas dimensiones: curricular, organizacional-institucional, normativa y administrativa. Esto 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; así como condiciones laborales específicas de ingreso y permanencia en el Nivel.

El gobierno de cada Instituto, a partir de la aprobación de esta Ley, está conformado y elegido por docentes, egresados y estudiantes 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-extensión y capacitación.

² 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.

Los Institutos rionegrinos de gestión estatal cumplen desde la implementación de la Ley Provincial F N° 2.288 las funciones de **Formación Inicial** en los Profesorados de Educación Primaria (S. C. Bariloche, Luis Beltrán, San Antonio Oeste, Villa Regina, General Roca y El Bolsón); Profesorado en Educación Inicial (San Carlos de Bariloche y El Bolsón) y Profesorado de Educación Física (Viedma). También se incorporan nuevas propuestas formativas destinadas a otros niveles del sistema educativo y modalidades tales como: Profesorado de Educación Especial con Orientación en Discapacidad Intelectual (Villa Regina y S. C. de Bariloche), Profesorado de Educación Secundaria en Historia (Luis Beltrán y El Bolsón), Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Luis Beltrán), Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Física y Química (Gral. Roca), Profesorado de Educación Secundaria en Biología (San Antonio Oeste), Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura (Villa Regina). Se crean Anexos para la formación docente de primaria en Río Colorado y Los Menucos, nuevas instituciones formadoras en lugares estratégicos regionales tales como el IFDC en Sierra Grande con el Profesorado de Nivel inicial y en Río Colorado el Profesorado de Teatro, Geografía, Matemática y Lengua y Literatura.

Otra de las funciones enmarcadas en la Ley Provincial F N° 2.288 se refiere a la **Formación Permanente**, con acciones desarrolladas desde cada Instituto en su zona de influencia a través de propuestas de acompañamiento, actualización pedagógica didáctica, disciplinar y/o referida a problemáticas de la práctica institucional y/o áulica; como así también la implementación de políticas provinciales y nacionales de propuestas de formación permanente definidas como relevantes.

La función de **Investigación** junto a la formación inicial y la formación permanente deben entenderse en su relación y vinculación dialéctica promoviendo prácticas investigativas que posibiliten la revisión y la evaluación continua de las acciones en las dos funciones. En cuanto a la **Extensión** a la comunidad los Institutos se constituyen en espacios de encuentro cultural, social y político donde distintos actores (vecinos/as, profesores/as, maestros/as, estudiantes, referentes de la comunidad) participan en la evaluación y propuestas de acciones de interés comunitario. Las mencionadas funciones forman parte de la historia de los Institutos de Formación Docente y se reconoce en ellas características identitarias constitutivas de la Educación Superior.

Las acciones vinculadas a la Formación Inicial, Investigación y la Extensión a la comunidad se fortalecen y amplían conservando los sentidos como prácticas institucionales construidas durante estos veinticinco años. La actual Ley Orgánica de Educación Provincial F N° 4.819 – enmarcada en la Ley Nacional de Educación N° 26.206- reafirma las funciones desarrolladas por los Institutos en Formación Inicial, Formación Permanente, Investigación, Extensión; inscribiéndose en el reconocimiento del derecho social a la educación, fijando los pilares de su organización académica e institucional sobre los principios de democratización, igualdad y calidad de la educación como andamiaje fundamental para todas las actividades del Nivel Superior del Sistema Educativo.

1.2 La Política Nacional de Formación Docente. Nuevos Contextos.

El proceso de elaboración de este Diseño Curricular surge de la necesidad de ajustarse a los nuevos marcos normativos vigentes a nivel nacional a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El Estado Nacional y las Provincias han ido construyendo una serie de consensos a través de resoluciones, documentos y recomendaciones que son las que posibilitan la transformación y orientan su concreción e implementación. Podemos especificar los siguientes:

- Res. CFE N° 24/07. "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente.
- Res CFE N° 30/07 "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".
- Res. CFE N° 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente".
- Res. MEN N° 1588/12 "Requisitos y procedimientos para la validez nacional de títulos".
- Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08"
- Instituto Nacional de Formación Docente. Recomendaciones Curriculares.
- Documentos de Mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea el Instituto Nacional de Formación Docente (Artículo 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, implica un trabajo conjunto entre el nivel central y las distintas jurisdicciones (Resolución N° 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial Consejo Federal de Educación).

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 71° y cuyas funciones establecidas por Resolución del Consejo Federal de Educación 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".

Para la construcción del presente Diseño Curricular se tomaron las recomendaciones nacionales y el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del IFDC de Villa Regina.

CAPÍTULO II.

FINALIDADES DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA

2.1 Acerca de la Lengua y la Literatura, sus finalidades en la Formación Docente.

Gustavo Bombini, en las “Fuentes para la transformación curricular” destaca dos aspectos centrales en la formación del profesor de Lengua y Literatura: el docente como lector y escritor y el docente como constructor de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y como transmisor de la cultura a las jóvenes generaciones. Señala 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 lectura y la escritura exige, en palabras de Gabriel García Márquez, que se bucee en el “aspecto artesanal” de la lengua escrita.

Por otra 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. 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 represente a los seres humanos como totalidad, conocer las características peculiares que tiene la lengua oral en relación con la escrita, conseguir que la teoría y la práctica vayan de la mano, serán los caminos de tránsito en la propuesta curricular para el Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura; porque es la manera de ejercer la docencia en relación con la lectura y la escritura: ejerciéndola, ya que no existe otro modo de poder guiar al futuro alumno en este aprendizaje (tanto en el Nivel Superior como en el Nivel Medio). 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, concebida esta 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.

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”.³ 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 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,⁴ 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 logrado por el esfuerzo.

Por otro lado, un/a buen/a lector/a de textos de ficción y no ficción 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.

³ Rosenblat, 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.

⁴ Montes, G. (1996) La frontera indómita, en torno a la construcción y defensa del espacio poético, México D.F., FCE.

No son ajenos a esta serie de consideraciones, naturalmente, el compromiso del profesor de lengua y literatura con la cultura universal y con las distintas manifestaciones del arte y la ciencia, su obligación de conectarse con sus alumnos y su realidad histórica; condiciones que habrán de ser desarrolladas o fortalecidas durante el tránsito de la formación y que son esenciales para un/a profesional comprometido/a con la transformación de la escuela secundaria rionegrina.

Objetivos de la carrera:

- Formar profesores en Educación Secundaria de Lengua y Literatura que se desempeñen en el nivel medio con un sólido posicionamiento teórico; pero que al mismo tiempo sean 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 en las escuelas.
- 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 la capacidad para discernir entre un estereotipo social del adolescente y la presencia de un individuo particular con una historia, cultura y lenguaje propios.

2.2 Los Sujetos de la Formación

La propuesta formativa debe posibilitar el reconocimiento de los jóvenes y adultos que acceden al nivel superior como sujetos portadores de saberes, experiencias, cultura, con trayectorias escolares e historias singulares. Sujetos capaces de aprender acerca del campo de conocimientos para el que se forman de un modo crítico y sistemático desde la comprensión de los fundamentos epistemológicos y didácticos del objeto de estudio como así también de los propios procesos subjetivos aprendidos acerca del conocimiento y la enseñanza. Las experiencias formativas deberán diseñarse como espacios de encuentro con pares y con profesores en los que el debate y la reflexión, acerca de las acciones y toma de decisiones curriculares, se constituyan en procesos que promuevan prácticas institucionales transformadoras y se establezcan positivos vínculos con el conocimiento y con los sujetos.

La formación docente debe estar abierta a los requerimientos contextuales, a la permanente actualización del conocimiento, a la implementación de nuevas y diversas estrategias metodológicas, y a la evaluación continua con propuestas que promuevan mejores condiciones de aprendizajes para los estudiantes.

2.3 Perfil del Egresado del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

El/la Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura estará capacitado para:

- cumplir con las funciones que requiere la vida institucional y académica de la escuela secundaria; esto es planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje de un grupo-clase, pero también diseñar, ejecutar, 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 en organismos e instituciones públicas y privadas, así como intervenir y asesorar en política estatal y privada de enseñanza y acción cultural.
- apropiarse no solo de los saberes disciplinares requeridos para la práctica docente, sino también de las herramientas que les permitan la comprensión de la complejidad de la tarea de enseñar y el diseño de dispositivos de intervención adecuados a los múltiples y cambiantes contextos educativos. Se trata de promover la construcción de una mirada investigativa y analítica en torno a las prácticas docentes con el propósito de desnaturalizar la lógica que las organiza y las múltiples dimensiones que las atraviesan.

2.4 Denominación de la Carrera.

Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

2.5 Nominación del Título

La denominación del título, atendiendo a la normativa vigente⁵, es:

Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

2.6 Duración de la Carrera en Años Académicos

4 (cuatro) años

2.7 Carga Horaria total de la Carrera incluyendo los Espacios de Definición Institucional.

2860 horas reloj.

2.8 Condiciones de Ingreso

Teniendo en cuenta el Reglamento Académico Marco de la Jurisdicción, Resolución N° 4077/14, en el mismo se establecen las siguientes condiciones:

Artículo 5°: Ingreso.- A las instituciones de Educación Superior dependientes de la Provincia de Río Negro se ingresa de manera directa, atendiendo a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

⁵ Res. CFE 74/08 "Titulaciones para las carreras de formación Docente". Res CFE 183/12 "Modificaciones a la Res. CFE 74/08".

Artículo 6°: Inscripción.- Para inscribirse en una institución de Educación Superior es necesario presentar la siguiente documentación:

- a) Solicitud de inscripción.
- b) Constancia de estudios secundarios completos, acreditados con la presentación del título en original y copia, o constancia de título en trámite o constancia de finalización de cursado del secundario con materias adeudadas.
- c) Fotocopia autenticada del documento de identidad (datos de identificación y domicilio).
- d) Partida de Nacimiento actualizada, original y copia autenticada.
- e) CUIL.

Esta documentación debe obrar en el legajo de cada estudiante al comenzar el ciclo lectivo. Por Secretaría de Estudiantes se realiza la carga de ingresantes en el sistema SAGE-LUA o sistema de administración de estudiantes equivalente, y se mantendrá actualizada la información respecto a su condición de regularidad y rendimiento académico.

CAPÍTULO III.

3. FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA PROPUESTA CURRICULAR

3.1 Acerca de Sociedad

Pensar la sociedad actual supone el reconocimiento de calificativos vinculados a: cambio, incertidumbre, fluidez, vertiginosidad, fragmentación, conflictos y nuevas reconfiguraciones, todas categorías que nos permiten leer la realidad social desde nuestro tiempo.

En las últimas décadas la sociedad ha atravesado profundas transformaciones, vinculadas a cambios en el orden global y sus múltiples manifestaciones locales: la articulación entre Estado, mercado y sociedad; la estructura económica; el mundo del trabajo; la cultura y la tecnología; las identidades; los marcos referenciales de los actores. Tales procesos impactan en las configuraciones de la sociedad, la dinámica social y las prácticas de los sujetos.

Entendemos a la sociedad como construcción humana e histórica constituida por sujetos que se relacionan desde diferentes posiciones y disputan sentidos y significados en este proceso que conforma la realidad social. En tal sentido la realidad social es la configuración de una totalidad, compleja, conflictiva, vinculada a los procesos históricos.

Guillermina Tiramonti propone analizar los actuales cambios sociales en relación con la aceleración de los flujos de la globalización. Señala al respecto que “(...) la era de la globalización erosiona el entramado societal, modificando sus relaciones, sus funciones y sus posiciones relativas, cambiando el contexto en que se desenvuelven y el conjunto de demandas a las que se ven sometidas. En definitiva, la globalización rompe el entramado de experiencias que conformaron lo que llamamos la vida moderna, y pareciera que el conjunto de instituciones y personas que conformaban esta red son liberadas o expulsadas de las seguridades que otorgaba este modo de vida”.⁶

En este mundo globalizado, reconocemos las contradicciones existentes entre sujetos, grupos sociales, naciones; en tanto que la globalización representa fenómenos de contacto y difusión acelerados de productos económicos y culturales como así también intentos homogeneizadores de determinados actores sociales con poder y recursos que se encuentran territorialmente localizados y responden a determinadas identidades nacionales y/o lealtades económicas sectoriales imposibles de ignorar aun cuando se compartan espacios transnacionales y disputas de distintos movimientos políticos sociales por conservar su identidad y particularidad.

Robert Castel en *“La metamorfosis de la cuestión social”* da cuenta del derrumbe de la sociedad salarial⁷ y del entramado institucional o marco normativo que la caracterizaba, con fuerte impacto en las subjetividades contemporáneas. Zygmunt Bauman llama a esta nueva etapa *“modernidad líquida”* para metaforizar la falta de pautas estables y predeterminadas en un entorno social cada vez más fluido y en perpetuo cambio. Analiza el pasaje entre lo que llamó *“tiempos sólidos”* y los actuales *“tiempos líquidos”* o flexibles en que predomina la inestabilidad y la desconfianza. Entonces, si en la etapa sólida del Estado nacional la norma constituía la lógica básica de las instituciones y dispositivos, *“en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están “determinadas” y no resultan “autoevidentes”*; al contrario: hay demasiadas, chocan entre sí, y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Es por ello

⁶ Tiramonti, G. (2007), *La escuela, de la modernidad a la globalización*, Clase virtual para la Especialización en Pedagogía de la Formación, UNLP.

⁷ Castel, R. (1995), *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires, Paidós.

que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso caen sobre los hombros del individuo.⁸

3.2 Acerca de la Educación

La educación es un proceso histórico, político y social, necesario y fundamental, a través del cual una determinada sociedad produce y distribuye saberes para la producción y la reproducción social y cultural.

En ese sentido “la educación es una práctica social y es una acción. Es una *práctica*, porque es algo que las personas efectivamente hacen, no es algo deseado o imaginado. Es una *acción* que tiene una direccionalidad y un significado histórico. Y es *social*, porque no es posible pensar la vida humana sin educación” (Gvirtz y otros, 2007: 21).

Pensar la educación en clave histórica y política es considerar también su relación con el *poder*, dado que ella misma es quien, mediante prácticas, rituales y conocimientos forma para la vida en sociedad.

En este sentido, educar es “incidir en los pensamientos y en las conductas de distintos modos”⁹ (Gvirtz y otros, 2007:18).

De esta manera, la educación en tanto proceso socio político históricamente situado, se constituye como un proceso social y cultural que va más allá de la “escolarización” que realiza la escuela ya que responde a lo que cada sociedad o colectivo social considera como saberes o habilidades valiosas y relevantes – legitimadas socialmente - para seguir transmitiendo entre sus miembros. Desde este lugar se plantea el sentido contextualizado desde lo histórico y lo social, desde lo individual y lo colectivo. Entendiendo que la educación es más amplia que la escolarización.

En tal sentido, la escuela, en tanto institución social regulada por el Estado se posiciona como aquella que recorta contenidos considerados significativos socialmente para transmitirlos formando así a las generaciones venideras.

Se puede entonces decir que en tanto transmisora de la herencia cultural de una sociedad, la educación en términos generales y la escuela, en términos específicos, tiene por función regular la posibilidad de integración y participación activa de las nuevas generaciones, asegurando así mismo la identidad y la continuidad histórica de la sociedad, sus instituciones y relaciones sociales fundamentales.

Esta transmisión da lugar al cambio, en este dinámico proceso no todos los elementos transferidos resultan aceptados previamente. Existe la posibilidad de reinterpretación, negociaciones y resistencias, generándose así un campo heterogéneo de tensiones y conflictos que permiten eventuales transformaciones. En este sentido se puede comprender a la educación como un campo fértil de transformación y cambios sociales.

3.3 Acerca del Sujeto

Para que un sujeto advenga en tal es necesario la presencia y el contacto con el Otro; esto es: con el mundo simbólico y el mundo social, puesto que el sujeto se constituye a partir de la base material biológica que es condición necesaria pero no suficiente para que el proceso de constitución subjetiva se realice.

⁸ Bauman, Z. (2002). Modernidad líquida, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

⁹ Gvirtz, Silvina; Grinberg, Silvia; Abregú Victoria (2007). La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía. Aique Educación. Buenos Aires

El sujeto puede constituirse sólo cuando lo social se inscribe en él, a la vez que él se inscribe en lo social. Se instituye cuando organiza sus experiencias, atribuye significados al mundo y tiene un campo de decisiones que tomar, decisiones que no siempre son racionales y conscientes¹⁰. El sujeto es fundamentalmente modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos del saber y del poder.

Los sujetos, por lo tanto, se construyen en las experiencias vividas, entre ellas, la escolar.

“La especificidad de la institución educativa puede entenderse como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni se aprenden en otras instituciones (...)”¹¹

Así, la escuela por medio de sus dispositivos pedagógicos no solo media y construye una experiencia del mundo exterior sino que también lo hace con la experiencia que tienen los estudiantes de sí mismos y de los Otros como sujetos. En el proceso de la experiencia de sí, del sujeto mismo, está presente una relación de alteridad.

La experiencia de sí es la que constituye al sujeto y la relación de alteridad es condición necesaria y fundante de la vigencia de los derechos humanos y, en consecuencia, de la formación ciudadana. El reconocimiento del Otro como legítimo Otro se sostiene en el principio de igualdad de los sujetos, concebidos como sujetos de posibilidad y derechos, desde una lógica que articula las diferencias con un proyecto escolar y social verdaderamente emancipador.

En tal sentido no podemos soslayar que “el sujeto se establece en las relaciones de producción materiales y simbólicas y se va constituyendo en el proceso de socialización histórica, que ocupa todo su trayecto vital”¹²; dicho proceso de constitución subjetiva supone además la confluencia de la memoria, la práctica social, el pensamiento utópico y las representaciones sociales que producen los sujetos desde su conciencia y su cultura. El sujeto escolar es un sujeto social e históricamente situado.

Desde una perspectiva dialéctica se plantea la exigencia de pensar la realidad y los sujetos no sólo como producto sociohistórico sino fundamentalmente como procesos de construcción actual en tanto reconocemos que, si bien, el sujeto se produce en relación con las estructuras, no depende totalmente de ellas. La estructura no tiene una eficacia completa en tanto nunca pueden abarcar la totalidad de las posibilidades. De allí que la comprensión de los sujetos no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales, pues “el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico”¹³

Es precisamente en la subjetividad y en los sujetos donde confluyen y se reelaboran tanto los factores estructurantes de la vida social -sean estos económicos, políticos, sociales o culturales-, como los procesos constructivos de la vida social; es a través de ellos que se articulan y que podemos comprender las dinámicas reproductivas y productivas de la sociedad, ya que ellos son el espacio donde se desenvuelve la dialéctica de lo dado y lo dándose, del pasado/presente, del presente/futuro y de lo micro y lo macro social.

El sujeto que se forma para ser docente no puede ser comprendido al margen de los discursos y las prácticas que constituyen la formación docente. La formación tiene su fundamento en la subjetividad y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación.

¹⁰ Caruso, M. y Dussel, I. (1998), *De Sarmiento a los Simpsons, Cinco conceptos para pensar la educación Contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz.

¹¹ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario*, Río Negro.

¹² Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria*, Río Negro.

¹³ Zemelman, H. (1987), *Conocimiento y sujetos sociales*, México, Colegio de México.

En este sentido concebimos al sujeto como sujeto condicionado por múltiples dimensiones de lo social que inciden en la constitución de su subjetividad, pero nunca como sujeto determinado, en tanto reconocemos la praxis como la esfera del ser humano que revela al sujeto como ser onto-creador, ser que crea la realidad humana-social.

El sujeto es un ser de la praxis y, desde su praxis, es capaz de producir nuevas prácticas y nuevas relaciones; es decir, puede construir realidad conforme a otros nuevos intereses e intencionalidades.

3.4 Acerca del Conocimiento

El conocimiento es resultado de una actividad específicamente humana. La capacidad de conocer está inscrita en el potencial biológico de nuestra especie y la posibilidad de su desarrollo estriba en las herramientas conceptuales que provee la cultura y en la posibilidad de aplicarlas para la comprensión del mundo.¹⁴

Desde la Fenomenología¹⁵ podemos afirmar que el conocimiento es producto de la relación entre sujeto cognoscente y objeto a conocer.

La relación entre los dos miembros es a la vez una correlación. El sujeto sólo es sujeto para un objeto y el objeto sólo es objeto de conocimiento para un sujeto. Ambos sólo son lo que son en cuanto son para el otro. Pero esta correlación no es reversible. Ser sujeto es algo completamente distinto que ser objeto. La función del sujeto consiste en aprehender el objeto, la del objeto en ser aprehensible y aprehendido por el sujeto.

“El conocimiento puede definirse, por ende, como una determinación del sujeto por el objeto. Pero lo determinado no es el sujeto pura y simplemente, sino tan sólo la imagen del objeto en él. Esta imagen es objetiva, en cuanto que lleva en sí los rasgos del objeto. Siendo distinta del objeto, se halla en cierto modo entre el sujeto y el objeto. Constituye el instrumento mediante el cual la conciencia cognoscente aprehende su objeto”.¹⁶

El conocimiento científico es una forma de interpretar la realidad que aparece en la modernidad, tomando el lugar de “*conocimiento universal*”. Se opone a todo tipo de dogmatismos y requiere de ciertas condiciones en lo relativo a la validez de sus postulados, los que deben ser obtenidos a través de la reflexión y la contrastación empírica, expresados mediante razonamientos lógicos y estar referidos a objetos que intencionalmente quieren ser conocidos.¹⁷

La definición que se hace del conocimiento y los criterios de producción del mismo han variado en la historia de la humanidad. Los cambios en las prácticas científicas se corresponden con transformaciones de la cultura y de las visiones del mundo propias de cada época y con el lugar que las instituciones científicas tienen en la sociedad y sus implicancias en la vida cotidiana.

El conocimiento científico debe ser situado como una producción social, surcada por “*poderes*” que lo han validado y lo validan socialmente. Esto hace que no podamos considerarlo neutral, en tanto que nunca existe en una relación objetiva con lo real.

Entonces, no puede pensárselo 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

¹⁴ Yuni, J. y Urbano, C. (2005), Investigación etnográfica, Investigación- Acción, Mapas y herramientas para conocer la escuela, Córdoba, Editorial Brujas.

¹⁵ Hessen, J. (1970), Teoría del Conocimiento, Madrid, Espasa Calpe.

¹⁶ Hessen, J., Op Cit.

¹⁷ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

construcción, más que la suma de saberes, como un producto - objetivado y contradictorio- de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos.

Lo que reconocemos como saber legitimado socialmente es el resultado de complejas y conflictivas relaciones de poder. El conocimiento es significación y ello incluye, por definición, al sujeto para quién significa; un sujeto activo, íntegro, social e históricamente situado.

En el terreno de lo social, los requisitos de objetividad y neutralidad valorativa que propone la epistemología de las ciencias naturales constituyen una dificultad por “el hecho de que el observador de la realidad social sea parte de esa misma cultura y comparta con los otros sus valores y formas de interpretar la realidad”.¹⁸

Este proceso dinámico de construcción social, territorial e histórica articula teoría y práctica, y supone un movimiento desde el sentido común -creencias, saberes implícitos, valores- hacia el conocimiento científico.

Comprender la complejidad del desarrollo del conocimiento social supone entonces, reconocer la existencia de diferentes tradiciones que fueron gestándose a lo largo del tiempo, con compromisos ideológicos y políticos específicos.

3.5 Acerca del Currículum

Toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no sólo de lo educativo sino de lo social, lo político y lo cultural. Así pensado, el currículum constituye el espacio que connota un enfoque de formación.

En tal sentido, “el currículum se concibe aquí, como la expresión de un proyecto político, pedagógico y cultural, escenario de conflictos entre múltiples intereses e intencionalidades, es un eslabón entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma que puede ser la educación y lo que finalmente es. Por eso debe ser concebido como un proceso que involucra la práctica pedagógica misma como uno de sus componentes básicos.”¹⁹

Dicho espacio de articulación es posible a partir del sostenimiento de un currículum como matriz abierta, flexible, no prescriptivo y concluido, sino marco estable desde donde se generan transformaciones, producciones con múltiples significaciones, niveles crecientes de integración, profundidad y rigurosidad en los desarrollos teóricos. Relaciones que no se limitan a determinaciones establecidas previamente y que son objeto de discusión.

De este modo el currículum no es inestabilidad ni tampoco determinación, permite la construcción de una autoridad que habilita para la crítica y la oposición. Desde esta mirada, como expresa Grundy²⁰, se deja de considerar los procesos curriculares como sistemas de cumplimiento de reglas para centrarnos en la construcción del currículum como interacción dinámica entre los miembros de comunidades críticas.

Un currículum crítico, ofrece una visión de la realidad como proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales están en condiciones de llevar adelante su transformación; demuestra que los conocimientos y los hechos sociales son productos históricos, y en consecuencia, pudieron haber sido diferentes y pueden serlo aún; reconoce que las ideas no aparecen como estáticas, como representaciones imparciales de lo que las cosas son o han sido; no se ignora el diálogo y la crítica que crea la naturaleza tentativa del conocimiento; asume que las condiciones humanas no aparecen como predeterminadas y no

¹⁸ Yuni, J. y Urbano, C., Op Cit.

¹⁹ Ministerio de Educación (1988), Diseño Curricular de la Formación Docente, Río Negro.

²⁰ Grundy S. (1998), Producto o praxis del currículum, Madrid, Morata.

se espera que el alumnado se acomode a la autoridad establecida y se ajuste a las interpretaciones de la realidad definidas oficialmente; no elimina la función del conflicto social para preservar la permanencia de las instituciones sociales existentes mediante presiones sobre las personas, su creatividad y su capacidad de innovación; plantea los contenidos en relación con la experiencia personal y social de quienes aprenden, y los contenidos no se legitiman únicamente a través de las definiciones con las que los profesionales -de la ciencia, del currículum y de la enseñanza- analizan los acontecimientos sociales.

Para constituir un currículum crítico, como proyecto y como matriz abierta, se propone de acuerdo con Doll, los siguientes ejes: la historicidad como estrategia de desnaturalización que permite entender su temporalidad e imposibilidad de fijación dando lugar a comprensiones dinámicas y avanzar en la generación de nuevas posibilidades y alternativas superadoras de las problemáticas a enfrentar; la riqueza vinculada a la significatividad, la potencialidad conflictiva y problematizadora, la posibilidad de comprender el presente y las prácticas concretas, dando lugar a diversos abordajes y niveles de significación y apropiación así como la generación de nuevas preguntas; la recursividad referida a la profundización en los saberes en oposición a una lógica acumulativa, la relación evitando lógicas estancas y fragmentarias, para privilegiar la contextualización y sus múltiples articulaciones, rescatando la propia biografía, los saberes construidos en relación a otros saberes, y la rigurosidad en relación a la necesidad de la justificación de las posturas adoptadas, al análisis de los supuestos, a la búsqueda de superación en las respuestas, la generación de espacios de intercambio, cuestionamiento y argumentación permanente.

La construcción de un “currículum democrático trata de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento (...) incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen de sí mismos y del mundo, invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado.”²¹

Desde esta mirada “el currículum opera como praxis (...) reconoce el aprendizaje como acto social” y... supone un proceso de construcción del significado que reconoce a éste como construcción social”²², donde la importancia otorgada al interés emancipador del currículum incluye la promoción de la conciencia crítica y la praxis.

3.6 Acerca de la Enseñanza

La enseñanza es una práctica social especialmente compleja que se desenvuelve en un contexto social configurado multidimensionalmente en su historicidad. Es un oficio cuya tarea central es el trabajo en torno al conocimiento. Por esto mismo “la enseñanza viene definida no solo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas.”²³

Estas condiciones del contexto nos llevan a asumir que las proposiciones de la enseñanza, así como de la formación docente, se caracterizan por su historia y permanente resignificación.

Esta perspectiva, lejos de pensar la enseñanza como ritualidad prescriptiva, supone entenderla en el contexto institucional en la que está inserta y que la constituye como práctica pública cuya significación e importancia están individual, social, histórica y políticamente construida.

²¹ Apple M. y Beane J. (1997), Op. Cit.

²² Grundy, S. (1998), Op. Cit.

²³ Arnaus, R. (1999), Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica, Madrid, Akal.

La enseñanza, pensada en términos críticos, “está atravesada por una multiplicidad de concepciones e intereses, a los cuales no están ajenos los intereses de poder. Poder de imponer algunas visiones del mundo que se consideran las más adecuadas a estos intereses”²⁴.

Por ello, “los procesos didácticos que guíen el aprendizaje de los estudiantes siempre deben ser abiertos y plurales, dando lugar a todas las perspectivas de análisis”²⁵ para abrir la posibilidad de la construcción de un pensamiento epistémico y autónomo. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo, pues se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”.²⁶ Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

“La enseñanza para la crítica es una enseñanza que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico”²⁷, en tanto se trata de poner en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas para poder comprender el conjunto de las circunstancias, históricamente contingentes y las relaciones de poder que crean las condiciones en que vivimos. Una enseñanza comprometida con la democratización del conocimiento interpela las relaciones entre saber/ identidad/ Poder y reclama que las categorías igualdad/ diferencia constituyan una interrogación permanente al conocimiento didáctico.

“El reto que se asume en el interior de los colectivos críticos de profesores y profesoras es el de saber identificar -y crear- formas y relaciones culturales, no alienadas, que generen dentro de la escuela la posibilidad de un conocimiento que ayude a las personas en los procesos de emancipación de cualquier tipo de opresión.”²⁸ Se impone la necesidad de recuperar el sentido de la tarea docente desde un profundo compromiso social. “Es necesario ir más allá y encontrar el sentido a lo que hacemos. Esta es una de las claves fundamentales: encontrar el sentido y sentirnos parte de algo que nos une, nos resulta útil y nos implica mutuamente”.²⁹

La buena enseñanza es aquella que tiene tanta fuerza moral como epistemológica y “deja en el docente y en los estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo”³⁰, pues pone el acento en la comprensión y en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales. La enseñanza no disocia conocimiento y contexto práctico. El conocimiento es contextual, es la conciencia de los elementos socio-culturales que han ido configurando las propias categorías de pensamiento y de lenguaje.

²⁴ Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

²⁵ Ministerio de Educación (2008), Op Cit.

²⁶ Zemelman, H. (2001), Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, Mimeo.

²⁷ Litwin, E. (1997), “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: Corrientes didácticas contemporánea, Buenos Aires, Paidós.

²⁸ Martínez Bonafé, J. (1994), “Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica”, en Angulo F., y Blanco N., Teoría y desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

²⁹ Martínez Bonafé J. (2001), “Arqueología del concepto compromiso social en el discurso pedagógico y de formación docente”, En: Revista electrónica de investigación educativa, Vol 3. Nº 1. México, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada.

³⁰ Souto, M. (1999), “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en A. Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

Tal complejidad plantea la necesidad de una formación que permita recomponer y reconstruir la mirada sobre los factores y características que problematizan la práctica docente y una tarea intelectual y de deliberación moral en el ejercicio de la profesión, para que como intelectuales públicos construyamos un lenguaje de imaginación que nos permita considerar la estructura, el movimiento y las posibilidades presentes en la sociedad contemporánea y las posibles modalidades de actuación para impedir las formas de opresión y desarrollar aquellos aspectos de la vida pública que se orienten hacia sus mejores y aún irrealizadas posibilidades.

“Es un lenguaje de esperanza que vincula el fortalecimiento personal con la posibilidad de soñar y luchar a favor de unas condiciones materiales e ideológicas que expandan las capacidades humanas y las instituciones sociales que establezcan las condiciones para formar ciudadanos críticos y crear espacios aptos para la justicia social”³¹

La formación debe ser un proceso de toma de conciencia de los futuros enseñantes de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza y del compromiso ético de la misma.

3.7 Acerca del Aprendizaje

“Aprender es abrir los sentidos a lo que precisa ser pensado (...) Pensar es experimentar, problematizar. Es considerar el saber como problema, el poder como problema, el sí como problema, así como las múltiples relaciones entre estos tres motivos. Para ampliar el campo de lo visible, para complejizar lo lineal, para actuar sobre saberes naturalizados, porque no se trata de un pensar contemplativo sino un pensar en experiencia y acción. No es un pensar especulativo, es, como dice Piaget citado por Rolando García, un ocuparse de problemas, “se trata de decisiones, de obligaciones, de tomar partido”.³²

El aprendizaje fundamentalmente está mediado por los procesos sociales y culturales de los que los sujetos participan, y a cuyo estudio contribuyen tanto las teorías psicológicas como sociológicas que incluyen lo grupal y lo social como elementos intervinientes en el aprendizaje.

“Es importante recordar que el aprender no se desarrolla en abstracto sino aprendiendo conocimientos concretos y éstos son parte de la cultura. Este aprender se realiza a través de una práctica didáctica que tiene en el profesor un organizador y guía de la misma indispensable. Este carácter significativo del conocimiento es una condición necesaria del carácter constructivista del conocimiento. Es imprescindible un cierto grado de cuestionamiento o búsqueda por parte del que aprende y esto remite a condiciones sociales y culturales.”³³

Aprender significativamente es construir el conocimiento atribuyéndole sentido y significado; es, por consiguiente, un paso esencial para aprender a aprender.

La concepción crítica del aprendizaje requiere:

- cuestionar las instancias meramente reproductivas de saberes e instituciones legitimadas por la fuerza de los hechos y reforzadas por los discursos, y
- poner el acento en el reconocimiento mutuo de los sujetos. La aceptación de que el conocimiento es un proceso que requiere la interacción social, en la que median procesos comunicativos tanto en las instancias de construcción como de validación.

³¹ Giroux, H: (1990), Los profesores como intelectuales, España: Paidós.

³² Ministerio de Educación (2008), Diseño Curricular Ciclo Básico de la Escuela Secundaria Rionegrina, Río Negro.

³³ Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro (2008), Op Cit.

“El aprendizaje, se define 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, el político, el económico, el social, el cultural y los institucionales”³⁴.

Por ello, el proceso educativo no sólo debe consolidar un espacio de aprendizaje cognoscitivo, sino que debe propiciar una experiencia cultural, política, ideológica, estética y ética, etc., en la que los sujetos puedan percibir, problematizar, resignificar y transformar críticamente su realidad social.

Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual que habilite a cuestionar la propia experiencia educativa, comprender la propia subjetividad y las representaciones construidas, formular interrogantes y juicios acerca de la construcción social del conocimiento, reflexionar sobre sus consecuencias éticas y políticas, así como la imaginación y creación de alternativas.

“El reconocimiento de los fundamentos del aprendizaje y su racionalidad institucional y social, las concepciones que los futuros docentes tienen acerca del estudiante 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.”³⁵

“La posibilidad de ampliar la comprensión sobre el aprendizaje es requisito fundamental para quienes ejercen y ejercerán la tarea de promover la ocurrencia del aprendizaje.”³⁶

3.8 Consideraciones Metodológicas

El componente Metodológico requiere de la articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo) de este modo es concebido como un proceso de construcción. No hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido. Sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista y tecnicista en relación al método.

La construcción metodológica “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción de carácter singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural)”³⁷

Una propuesta de enseñanza es un acto particular y creativo “de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.”³⁸

Desde esta perspectiva el docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en “sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia”³⁹.

³⁴ Ibídem.

³⁵ Ibídem.

³⁶ Ibídem.

³⁷ Edelstein, G. (1996), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, En: Corrientes Didácticas Contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

³⁸ Edelstein, G. Op Cit.

³⁹ Remedí, V. E. (1985), “Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método”, En: Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Concebimos al docente como sujeto intelectual que elabora y sostiene una propuesta en la que proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte científico- pedagógico filosófico-ideológico, ético y estético.

En el marco de una enseñanza para la comprensión, lo metodológico implica la puesta en marcha de estrategias las cuales estarán “orientadas a ayudar a la construcción de un pensamiento crítico y complejo, a realizar un uso activo del conocimiento para interpretar, elaborar y resignificar las teorías y las prácticas, en un intento por evitar la reproducción de un conocimiento ritual, enunciativo, escolarizado que impida el cambio conceptual necesario y la construcción de matrices profesionales de reflexión crítica”.⁴⁰

“La propuesta metodológica tenderá también a propiciar la confianza y la seguridad de los estudiantes en el espacio grupal que deberá ir constituyéndose como tal a lo largo de cursada, ejerciendo actitudes de verdadera escucha, de respeto y comprensión de los procesos de los otros favoreciendo la constitución de la propia identidad profesional en este ejercicio constante.”⁴¹

3.9 Acerca de la Evaluación

Desde una racionalidad práctica y crítica, la evaluación constituye un campo conflictivo que nos involucra intersubjetivamente en tanto excede las cuestiones técnicas-pedagógicas por estar vinculada a cuestiones éticas, políticas, sociales e ideológicas. De allí la importancia de analizar y comprender los usos y sentidos de la evaluación, la finalidad que persigue, los intereses a los que responde y principios a los que adscribe.

Fernández Sierra⁴² plantea que la evaluación condiciona y determina la vida académica dentro y fuera del aula, involucrando todos los estamentos educativos, desde el trabajo de estudiantes y profesores hasta las decisiones políticas de más alto nivel.

Todo proceso de evaluación responde a múltiples dimensiones: las características de la institución, los proyectos institucionales, los estilos de gestión, las propuestas editoriales y curriculares, las particularidades de los docentes y de los estudiantes, entre otros⁴³.

En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados.

“La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”⁴⁴.

Esto nos lleva a afirmar la necesidad de revisar la definición de evaluación que suele sostenerse en los ámbitos educativos y que sólo la ligan a la constatación de conocimientos

⁴⁰ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario, Río Negro.

⁴¹ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

⁴² Fernández Sierra, J. (1994), "Evaluación del Currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en: Angulo y Blanco: Teoría del desarrollo del currículum, Málaga, Aljibe.

⁴³ Bertoni, A. (1997), Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja, Buenos Aires, Kapelusz.

⁴⁴ Casanova, M. A. (1995), Manual de evaluación educativa, La Muralla, Madrid.

aprendidos. La evaluación debe concebirse “desde su inclusión permanente y constante en nuestra cotidianeidad áulica y como una responsabilidad compartida”⁴⁵

La evaluación como práctica de aprendizaje y de enseñanza promueve instancias de auto, co y heteroevaluación y no actividades instrumentales que generan medición y clasificación de los aprendizajes en los sujetos.

La evaluación como parte del proceso didáctico implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes⁴⁶. De este modo retroalimenta el proceso de enseñanza e informa a los estudiantes los progresos en sus aprendizajes. Será siempre formativa, motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.

“Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica pero no debieran confundirse, ambas constituyen la práctica pero no son de la misma naturaleza ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son diferentes”⁴⁷.

La evaluación como una práctica cotidiana cuya intencionalidad pedagógica es comprender para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes y las prácticas de enseñanza de los profesores.

⁴⁵ Ministerio de Educación (2009), Diseño Curricular para la Formación Docente de Nivel Primario. Subsecretaría de Formación y Capacitación Docente – Dirección de Nivel Superior, Río Negro.

⁴⁶ Litwin, E. (1998), “La evaluación: campo de controversias o un nuevo lugar”. En: Camilloni y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires, Paidós.

⁴⁷ Palou de Mate C. y otros (2001), Enseñar y Evaluar. Reflexiones y Propuestas, Río Negro, U.N.C. Cipolletti.

CAPÍTULO IV

4. ORGANIZACIÓN CURRICULAR

4.1 Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

El Plan de Estudios se organiza en torno a tres Campos de Conocimiento⁴⁸:

Campo de la Formación General:

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

Se orienta, no sólo a la comprensión de los macro-contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también a sentar bases en torno a las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.

Formación Específica:

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Constituye, por lo tanto, un aspecto decisivo de la formación inicial de los futuros docentes, ya que aporta herramientas conceptuales y metodológicas fundamentales en el tratamiento de los saberes que integran el currículo de la educación secundaria.

Formación en la Práctica Profesional:

Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Implica entre otras cosas poner en juego saberes integrados que derivan de los otros campos formativos, por ello, la Formación en la Práctica Profesional es el ámbito donde se materializan recomposiciones interpretativas desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas en el último año.

⁴⁸ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07.*

4.2 Carga horaria por campo

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera campo
1°	730	288	336	106	
2°	752	208	416	128	
3°	758	192	416	150	
4°	560	32	272	256	
EDI fuera año					
Total carrera	2860 hs reloj	720 hs reloj	1440 hs reloj	640 hs reloj	60 hs reloj
Porcentaje	100%	25 %	50 %	23%	2%

4.3 Definición de los Formatos Curriculares que integran la propuesta

- **Unidades Curriculares.** Se entiende por “unidad curricular” a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes⁴⁹. Las mismas se distribuyen de la siguiente manera:

- **Las Asignaturas** son unidades curriculares definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Son de valor troncal para la formación y se caracterizan por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos. Permiten el análisis de problemas, la investigación documental, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita y la aproximación a métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional. En cuanto al tiempo y ritmo, pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral, incluyendo su secuencia en cuatrimestres sucesivos.

- **El Trabajo de campo:** propone un acercamiento real al contexto, a la cultura de la comunidad, a las instituciones y los sujetos en los que acontecen las experiencias de práctica. Los Trabajos de campo constituyen espacios sistemáticos de: indagación en terreno, intervenciones en ámbitos acotados, desarrollo de micro experiencias, prácticas sistemáticas en contextos específicos y diversos.

- **Los Talleres** son unidades curriculares que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente, requieren de un hacer creativo y reflexivo, poniendo en juego marcos conceptuales disponibles, también posibilita la búsqueda de otros marcos necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción. Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones. En

⁴⁹ Consejo Federal de Educación. *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Artículo 79.

este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales.

Este formato incluye a las **prácticas docentes** que implican trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas (ateneos, espacios institucionales, grupos de reflexión, etc.) y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

- **Los seminarios** son unidades que se organizan en torno a casos, problemas, temas o corrientes de pensamientos para cuyo análisis se requiere de una producción específica, la contrastación de enfoques, posiciones y debate. Implican instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional, a través de la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Estas unidades permiten el cuestionamiento del "pensamiento práctico" y ejercitan en el trabajo reflexivo y el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Los seminarios se adaptan bien a la organización cuatrimestral, atendiendo a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Asimismo estos espacios incluyen dispositivos que enriquecen el proceso formativo, como propuestas de opcionalidad académica que supondrán la articulación entre diferentes instituciones (sociales, académicas, políticas, etc.):

- **Conferencias y coloquios** conforman encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos para resignificar, ampliar y profundizar los marcos interpretativos.

- **Seminarios de intercambio y debate de experiencias:** encuentros de presentación de experiencias, de informes de estudios de campo, de trabajos monográficos, posters, proyectos didácticos y otras modalidades, con debate de sus desarrollos y conclusiones con el propósito de valorizar, producir, sistematizar y socializar conocimientos, experiencias pedagógicas e investigaciones operativas llevadas a cabo por los estudiantes durante su proceso de formación.

- **Congresos, Jornadas, Talleres:** actividades académicas sistematizadas que organizadas por los Institutos Superiores y/o las escuelas asociadas o por otro tipo de instituciones reconocidas permiten, aún antes del egreso, vincular a los estudiantes con el mundo académico y la producción original y vivenciar de manera temprana los actuales desafíos del desarrollo profesional.

-**Espacios de Definición Institucional:** son actividades académicas de abordaje de temáticas y/o problemáticas definidas por los IFDC en relación a las necesidades requeridas institucionalmente. Cada IFD elabora sus propuestas y/o reconoce experiencias formativas en otros espacios o instituciones a través de la evaluación y reconocimiento desde el Consejo Directivo.

CAPÍTULO V

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

5.1 Mapa curricular

PROFESORADO DE LENGUA Y LITERATURA _ Estructura curricular por año y campos de formación en horas reloj					
Año	Formación General		Formación Específica		Formación Práctica Profesional
	1er Cuat.	2do Cuat.	1er Cuat.	2do Cuat.	Anual
Primer Año	Alfabetización Académica (Taller 4hs/64hs)	Filosofía (Asignatura 4hs/64hs)	Gramática y Normativa de la Lengua Española I (Asignatura 2hs/64hs)		Práctica Docente I (106hs) Taller de Prácticas (64hs), Trabajo de Campo (32hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (10hs).
			Lingüística General y Sociolingüística I (Asignatura 2hs/64hs)		
	Antropología (Asignatura 4hs/64hs)	Pedagogía (Asignatura 4hs/64hs)	Introducción a los Estudios Literarios (Asignatura 4hs/64hs)	Literatura y Cultura Grecolatina (Asignatura 4hs/64hs)	
		Alfabetización Digital (Taller 2hs/32hs)	Teatro (Taller 2hs/32hs)	Estética e Historia del Arte (Asignatura 3hs/48hs)	
Segundo Año	Didáctica General (Asignatura 5hs/80hs)	Sociología de la Educación (Asignatura 4hs/64hs)	Gramática y Normativa de la Lengua Española II (Asignatura 2hs/64hs)		Práctica Docente II (128hs) Taller de Prácticas (64hs.) Trabajo de Campo (48hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs)
			Lingüística General y Sociolingüística II (Asignatura 2hs/64hs)		
	Psicología Educacional (Asignatura 4hs/64hs)		Literatura Española (Asignatura 4hs/64hs)	Didáctica de la Lengua y la Literatura I (Asignatura 4hs/64hs)	
			Sujetos de la Educación Secundaria (Asignatura 4hs/64hs)	Teoría y Práctica de la Lengua y la Escritura (Asignatura 4hs/64hs)	
Tercer Año	Educación y TIC (Taller 4hs/64hs)	Política Educativa y Legislación (Asignatura 4hs/64hs)	Literatura Latinoamericana (Asignatura 4hs/128hs)		Práctica Docente III (150hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (60hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (16hs) Tutorías/Ateneos (10hs)
			Literatura Argentina (Asignatura 4hs/128hs)		
	Historia de la Educación Argentina (Asignatura 4hs/64hs)		Didáctica de la Lengua y la Literatura II (Asignatura 4hs/64hs)	Semiótica (Asignatura 4hs/64hs)	
			Textos Poéticos (Seminario 2hs/32hs)		
Cuarto Año	Educación Sexual Integral (Taller 2hs/32hs)		Literatura en Lenguas Extranjeras (Asignatura 3hs/96hs)		Práctica Docente IV y Residencia Pedagógica (256hs) Taller de Prácticas (64hs) Trabajo de Campo (152hs) Taller Integrador-Interdisciplinar (20hs) Ateneos/Tutorías (20hs)
			Didáctica de la Lengua y la Literatura III (Asignatura 4hs/64hs)	Alfabetización Inicial y Avanzada (Seminario 2hs/32hs)	
			Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria (Seminario 3hs/48hs)	Historia de la Lengua Castellana (Seminario 2hs/32hs)	

5.2 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad de UC por año	
Años	Total
1°	12
2°	11
3°	9
4°	7
EDI fuera de año	
Total	39

Cantidad UC por año y por campo			
F. G.	F. E.	F. P. P.	EDI fuera de campo
5	6	1	
3	7	1	
3	5	1	
1	5	1	
12	23	4	

5.3 Cantidad de Unidades Curriculares por año según su régimen de cursada

Cantidad UC por año y régimen de cursada	
Anuales	Cuatrimestral
3	9
3	8
3	6
2	5
11	28

CAPÍTULO VI

6. UNIDADES CURRICULARES POR CAMPO.

6.1 Presentación de las unidades curriculares. Componentes básicos de las unidades curriculares por campo de la Formación.

En la presentación de las unidades curriculares se explicitan los siguientes componentes: formato, finalidades formativas de la unidad curricular, ejes de contenidos: descriptores y bibliografía básica.

- **Formatos.** Implican no solo un determinado modo de transmisión del conocimiento, sino también una forma particular de intervención en los modos de pensamiento, en las formas de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. (Resolución CFEN° 24/07).

- **Finalidades formativas de una unidad curricular.** Las finalidades formativas de la unidad curricular son un componente del Encuadre Didáctico de los Diseños Curriculares Provinciales. Son un tipo particular de propósitos que refieren a aquellos saberes que los estudiantes deben acreditar al finalizar el curso y que están vinculados a las prácticas educativas y a las condiciones institucionales que facilitaron su aprendizaje. Expresan el aporte que esa unidad hace a la formación del futuro docente y constituyen un marco general de sentido que habilita el ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la democratización de la distribución del conocimiento.

- **Ejes de contenidos: descriptores.** Adscribiendo a la concepción de los diseños curriculares como un “marco de organización y de actuación y no un esquema rígido de desarrollo”⁵⁰, el presente diseño curricular incorpora criterios de apertura y flexibilidad para que “el currículum en acción” adquiera una fluida dinámica, sin que sea una rígida e irreflexiva aplicación del diseño curricular o un requerimiento burocrático a ser evitado.”⁵¹. En ese encuadre, se presentan los ejes de contenidos, concebidos como las nociones más generales y abarcadoras que constituirán la unidad curricular con la función de delimitar, definir y especificar los campos conceptuales que la integran.

- **Bibliografía Básica.** Para cada unidad curricular se presentan algunos referentes bibliográficos de relevancia académica para el tratamiento de los contenidos sugeridos.

⁵⁰ Consejo Federal de Educación, *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Documento Aprobado Resolución CFE N° 24/07

⁵¹ *Ibídem.*

6.2 CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL.

Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio- culturales diferentes. Res. CFE N° 24/07.

6.2.1 PRIMER AÑO

▪ **6.2.1.1 Alfabetización Académica**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Tanto la lectura como la producción de textos son los medios idóneos para acceder al saber humano y a un uso más apropiado y desenvuelto de la lengua.

La alfabetización académica intenta, por un lado ser un camino para allanar los obstáculos con los que suelen tropezar los estudiantes cuando inician su formación en el Nivel Terciario pero, se constituye -en tanto proceso- como el punto de partida de una ejercitación que en realidad no concluye y se continúa en la vida profesional.

Este espacio deberá promover prácticas de lectura y escritura de textos académicos que permitan la adquisición de estrategias tanto lectoras como escritoras, propias de este género discursivo que, al mismo tiempo, colaboren con el desarrollo de las competencias relacionadas con la reflexión metalingüística de producciones individuales.

Se propondrá además, la práctica de la lectura oral junto con el aprendizaje de estrategias positivas destinadas a auditorios y el manejo de la oralidad estándar.

Ejes de contenidos. Descriptores

La lectura y la escritura. Conceptos y características.

El discurso académico. Concepto y características. Diferentes tipologías de textos académicos. Secuencias textuales; explicación y argumentación. Textos académicos: informe de lectura, reseña crítica y monografía.

Producción de textos. Reflexión metalingüística. Uso de estrategias explicativas. Oralidad y escritura.

El texto expositivo. Concepto y características. Proceso de elaboración. Revisión y corrección.

Soportes gráficos. Mapa conceptual. Red conceptual. Cuadro sinóptico.

Bibliografía básica

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

BORSANI, A. (2004). *Lengua y Discurso III. Taller de texto académico*. Serie Cuadernos de Cátedra, Universidad Nacional del Comahue.

BOTTA, M. (2007), *Tesis, tesinas, monografías e informes: nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*, Buenos Aires, Biblos.

CARLINO, P. (2010) [2005], *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, FCE.

CASTELLÓ, M. (coord.) y otros (2007), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*, Barcelona, GRAÓ.

CUBO DE SEVERINO, L. (coord.)(2005), *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*, Córdoba, Comunic-arte Editorial.

DESINANO, N. B. (2009), *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*, Rosario, Homo Sapiens.

KLEIN, I. (coord.) (2007). *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires, Biblos.

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

NAVARRO, F. (coord.) "Manual de escritura para carreras de Humanidades". (Texto digital en pdf).

NOGUEIRA, S. (coord.) y otros (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.

SERAFINI, M. T. (2005) [1989]. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Paidós.

▪ **6.2.1.2 Antropología**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Es necesario proporcionar a los estudiantes, conocimientos referidos al desarrollo del campo de estudio de la Antropología Cultural y Social y su relación con otras Ciencias Sociales.

También deberían conocer la especificidad del enfoque antropológico, la metodología para el abordaje de los fenómenos y procesos socioculturales y reconocer la imposibilidad de acceder a la realidad de manera neutra y valorativa.

Por último se deberá desnaturalizar el sentido común y promover el ejercicio de descentramiento de las categorías de conocimiento para comprender otras formas de ver, pensar y actuar en el mundo; en la idea que todo conocimiento es una construcción social y situada en un contexto.

Ejes de contenidos. Descriptores

Campo y perspectivas de la Antropología cultural y social. Precusores de la Antropología Científica y desarrollo histórico del campo en los siglos XIX y XX. Corrientes teóricas de la Antropología y sus marcos de acción.

Biología/cultura. Límites, determinismos, centramientos. Naturalización de la cultura y los procesos de centramiento y descentramiento cultural. Etnocentrismo y relativismo cultural.

El concepto de cultura. Cultura, ideología y poder. Cultura y estratificación social. Efectos de la modernidad y mundialización de la cultura.

Las identidades sociales. Posiciones objetivistas, subjetivistas y relacionales. Adscripciones identitarias. La construcción/reconstrucción de la identidad nacional. Prejuicio, discriminación, racismo y xenofobia.

Bibliografía básica

BOIVIN, M., ROSATO, M. Y ARRIBAS, V. (comps.) (1998), *Constructores de Otridad*, Buenos Aires, Eudeba.

CHIRIGUINI, M. C. (comp.) (2006), *Apertura a la Antropología. Alteridad Cultura-Naturaleza humana*, Buenos Aires, Proyecto Editorial.

GEERTZ, C. (1994), *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*, Barcelona, Paidós.

GELLNER, E. (1997), *Antropología y política*, Barcelona, Gedisa.

GUBER, R. (1991), *El salvaje metropolitano, a la vuelta de la antropología posmoderna*, Buenos Aires, Legasa.

LISCHETTI, M. (1994), *Antropología -Ciclo Básico UBA-*, Buenos Aires, Eudeba.

MARGULIS, M. (2009), *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos.

NEUFELD, M., GRIMBERG, M., TISCORNIA, S. Y WALLACE, S. (comps.) (1998), *Antropología Social y Política*, Buenos Aires, Eudeba.

ORTÍZ, R. (1996), *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*, Buenos Aires, Univ. Nac de Quilmes.

THOMPSON, J. (1998), *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

▪ **6.2.1.3 Filosofía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año- 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Apreciar la naturaleza y pertinencia de los problemas filosóficos y adquirir vocabulario y conceptos filosóficos básicos que permitan comprender los compromisos ontológicos y epistémicos que subyacen a las distintas concepciones filosóficas.

Leer bajo la superficie de los acontecimientos y poder ver así una realidad más profunda que no aparece explícitamente en una primera aproximación, desarrollando una actitud crítica y un pensamiento autónomo y libre.

Interrogar por los sentidos del tiempo presente a partir de las circunstancias en las cuales estudiantes y docentes realizan la experiencia del filosofar y conocer los principales planteos éticos y sus consecuencias en la construcción de la sociedad y del ejercicio de la misión educadora.

Favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales, a través del conocimiento de sus antecedentes en diversas corrientes filosóficas, de su contexto histórico y del vocabulario y los conceptos propios de cada una.

Ejes de contenidos. Descriptores

Filosofía. Concepto y origen. Características y especificidad del saber filosófico. Disciplinas filosóficas. Los orígenes de la Filosofía. Lo ético y lo político en la filosofía antigua. El sujeto como ser de conocimiento: el pasaje del pensamiento antiguo-medieval al moderno y el nuevo concepto de ciencia.

Filosofía y Modernidad. EL problema del conocimiento en la época moderna (siglos XVI-XVIII).El sujeto según el racionalismo, el empirismo y el criticismo modernos. El sentido y la racionalidad de la historia en el siglo XIX (Hegel, Comte, Marx). Algunas críticas al proyecto moderno. El ideal científico del empirismo lógico en el siglo XX.

Filosofía y Subjetividad. El sujeto contemporáneo. Revisiones sobre la subjetividad moderna. La conciencia crítica. La historización de la subjetividad. Las formas de saber-poder; la sociedad disciplinaria.

Filosofía y Lenguaje. El lenguaje y sus relaciones con el mundo, el sujeto y la verdad en el siglo XX: del lenguaje ideal a los múltiples juegos de lenguaje y la conversión del mundo en texto.

Bibliografía básica

Se sugiere ofrecer textos originales de los filósofos mismos (Platón, Hegel, Marx, Foucault, etc.) y no sus intérpretes. Pero algunos manuales o diccionarios clásicos pueden ser de utilidad.

ABBAGNANO, N. (1986), *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de cultura económica.

----- (1996), *Historia de la Filosofía*, Barcelona, Hora SA.

BOCHENSKI, I. M. (1986), *La filosofía actual*, México, F.C.E.

CARPIO, A. (1977), *Principios de Filosofía*, Buenos Aires, Glauco.

FERRATER MORA, J. (2000), *Diccionario abreviado de Filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana.

FRASSINETTI DE GALLO, M. y FERNÁNDEZ AGUIRRE de MARTÍNEZ, E. (2006), *Filosofía viva. Lecciones preliminares de filosofía*, Buenos Aires, Losada.

GORDON, S. (1995), *Historia y filosofía de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel.

LOBOSCO, M. (comp.) (2003), *La resignificación de la Ética, la ciudadanía y los derechos humanos en el siglo XXI*, Buenos Aires, Eudeba.

O'CONNOR, D.J (comp.) (1983), *Historia crítica de la Filosofía Occidental*, Barcelona, Paidós.

REALE, G. Y ANTISERI, D. (1995), *Historia del pensamiento filosófico y científico*, Barcelona, Herder.

VALVERDE, J. M. (2008), *Vida y muerte de las ideas. Pequeña historia del pensamiento occidental*, Barcelona, Ariel.

VERNANT, J. P. (1999), *Mito y religión en la Grecia antigua*, Barcelona, Ariel.

▪ **6.2.1.4 Pedagogía**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año -2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Se deberá comprender a la Pedagogía como una praxis política y ética y una construcción social situada espacial y temporalmente, cuyo campo incluye los modos en que se construyen y producen conocimientos e identidades sociales, en los que significan proyectos históricos, políticos y culturales del campo educativo.

Se construirán discursos pedagógicos amplios que permitan entender los cambios de época y los nuevos desafíos que se presentan en la tarea de educar, interpretar la realidad educativa y fundamentar decisiones profesionales en los escenarios escolares actuales.

Se analizará la realidad educativa desde un enfoque que dé cuenta de su complejidad para poder asumir una actitud crítica y comprometida en los escenarios en los que se insertarán los futuros docentes.

Es conveniente conocer y valorar las diferentes corrientes pedagógicas del pasado o que siguen en vigencia. Al mismo tiempo que se desarrolla un compromiso social y ético frente a la teoría, la praxis y la intervención pedagógica.

Ejes de contenidos. Descriptores

Educación y pedagogía. Aspectos conceptuales y epistemológicos. Funciones sociales de la educación. Grados de formalización de la educación.

Teorías sobre la educación y la Pedagogía. Pedagogías tradicional, nueva, tecnicista.

Pedagógica crítica. Fuentes conceptuales y exponentes. Discurso y praxis educativa. Politicidad y criticidad de la educación.

Pedagogía, escuela y docentes. Manifestaciones sobre educación y la pedagogía en América Latina y Argentina. La institución escolar. Movimientos desescolarizantes. Extraescolaridad, desinstitucionalización y contraescolaridad. La profesión docente: dimensión política, procesos subjetivos y temporalidad.

Bibliografía básica

DA SILVA, T. (1995), *Escuela, conocimiento y currículo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

DAVINI, C. (1997), *La Formación Docente en cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.

Finocchio, S. y Romero, N. (comps.) (2011), *Saberes y prácticas escolares*, Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.

FRIGERIO, G y otros (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas, Centro de estudios multidisciplinares.

FRIGERIO, G. Y DIKER, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante.

GENTILI, P. (2007), *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homo Sapiens.

GRINBERG, S. Y LEVI, E. (2009), *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

GVIRTZ, S. y otras (2008), *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*, Buenos Aires, Aique.

MEIRIEU, P. (2001), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.

PINEAU, P. y otros (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

SERRA, S., FATTORE, N., CALDO, P. (Comps.) (2009), *La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos*, Rosario, Laborde Editor.

TIRAMONTI, G. (comp.) (2004), *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.

----- (2009), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial.

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

VOGLIOTTI, A., de LA BARRERA, S. Y BENEGAS, A. (comps.) (2007), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*, Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

▪ **6.2.1.5 Alfabetización Digital**

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año-2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2hs reloj

Total de horas: 32hs reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y la Educación comparten escenarios socio-político-económicos inmersos en fenómenos globales, donde la validez de la información resulta efímera y los cambios tecnológicos son vertiginosos. Requieren por lo tanto, de nuevas herramientas y estrategias que permitan abordar el conocimiento en el marco de la diversidad de culturas y contextos.

Este fenómeno complejo que atraviesa al sistema educativo en su conjunto, interpela a los futuros docentes a re - pensar el rol del educador en tanto mediador de una enseñanza mediada por estas tecnologías. De esta manera, se concibe como necesarias la adquisición de competencias que permitan la participación en la vida pública haciendo uso de múltiples lenguajes, que promuevan la construcción de una formación permanente y autónoma así como también la innovación en las prácticas educativas a partir de una comprensión crítica de las relaciones entre la enseñanza, la ciencia, las TIC y la producción comunicativa y creativa.

Ejes de Contenidos .Descriptores

TIC y trayectorias formativas: herramientas y aplicaciones de apoyo a las trayectorias formativas.

TIC y autonomía digital: Competencias básicas en el uso de una computadora. Diferentes sistemas operativos, herramientas y aplicaciones para el procesamiento de la información y la comunicación. Nuevos lenguajes para la comunicación, la escritura y la lectura. Uso significativo del correo electrónico, los documentos digitales, la búsqueda y validación de la información. Entornos virtuales de aprendizaje. Redes sociales y trabajo colaborativo.

Bibliografía básica

Alfabetización digital. Requisito del siglo XXI. (2011) Educ.ar. Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/alfabetizacion-digital-requisi.php> [Consultado el 22 de abril del 2014]

AREA MOREIRA, Manuel (2010). Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital. Redefinir la escuela del siglo XXI. Novedades Educativas N°231.

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam. (2013). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. El Monitor N° 13.

GIMENEZ, José. (2013). Búsqueda, validación y cita de la información en Internet. IFDC Bariloche.

LUNA LOMBARDI, Raúl. (2012). Tuyo, mío, nuestro común. Material de lectura. Especialización Superior en Educación y TIC. INFD. Ministerio de Educación.

VOLLMER, María Inés y otros. El texto como imagen. (2011) INFD. Ministerio de Educación.

6.2.2 SEGUNDO AÑO

▪ **6.2.2.1 Didáctica General**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 5 hs. reloj.

Total de horas: 80 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Será necesario concebir a la enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica en su dimensión política, ideológica, ética, social, científica y tecnológica.

Se deberá considerar a la investigación como práctica productora de conocimientos y a los sujetos de la enseñanza como intelectuales con posibilidades instituyentes de transformación.

Se propone el abordaje teórico y reflexivo de las principales corrientes didácticas, las políticas curriculares, las distintas perspectivas de análisis de la clase escolar, los enfoques de la planificación, los instrumentos de mediación, los paradigmas de la evaluación, las prácticas docentes, propiciando la comprensión crítica y la producción de prácticas políticamente comprometidas a favor de la escuela pública como proyecto público emancipatorio.

Se pretende promover un pensamiento didáctico no parametral para recuperar en la enseñanza, la conciencia histórica y el potencial transformador de los sujetos.

Ejes de contenidos. Descriptores

El campo disciplinar de la didáctica. Construcción del conocimiento didáctico. Perspectivas generales y especializadas en Didáctica.

Teorías de la enseñanza y concepciones acerca de las prácticas de enseñar. Complejidad y dimensiones de las prácticas de la enseñanza. El docente como formador y como sujeto en formación.

Contextos áulicos e institucionales en las prácticas de enseñanza. El Currículum como texto, como práctica y como proceso.

La construcción metodológica y la transposición didáctica. La planificación de la enseñanza. Contenido escolar y propósitos de las prácticas de enseñanza. Estrategias y actividades de enseñanza. La evaluación de las prácticas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje.

Bibliografía básica

ALLIAUD, A. Y ANTELO, E. (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires Aique.

ANGULO, F. Y N. BLANCO (comps.) (1994), *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe.

ANIJOVICH, R. MORA S. (2010), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique.

- CAMILLONI, A. y otros. (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- (2007), *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- CONTRERAS D. (1994), *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal.
- DE ALBA, A. (1995), *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- FRIGERIO, G. Y DICKER, G. (comps.) (2005), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante editorial.
- GENTILI, P. (comp.). 1997, *Cultura, política y currículum. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada
- GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata.
- GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. (1998), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Buenos Aires, Aique.
- LITWIN, E. (2008), *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.
- SOUTO, M. (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- STEIMAN J. (2009), *Más didáctica: en la Educación Superior*, Miño y Dávila.
- TORRES J. (2011), *Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- YUNI, J. (comp.) (1996), *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Buenos Aires, Paidós.

▪ **6.2.2.2 Psicología Educativa**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 2º año- 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Es necesario que los estudiantes conozcan los grandes núcleos de contenidos y problemas - teóricos, metodológicos, éticos y prácticos- que la Psicología Educativa abarca, y los aportes de diversos marcos conceptuales a la comprensión y resolución de dichos problemas.

Analicen los problemas particulares que presentan los procesos de aprendizaje en los contextos educativos y problematicen su denominación y segmentación.

Se debe favorecer la construcción de conocimientos contextualizados, analizando las relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas, reconociendo los componentes involucrados en la apropiación de saberes que se producen en las prácticas escolares.

Es conveniente iniciar la apropiación instrumental de estrategias metodológicas de evaluación, investigación e intervención del área psicoeducativa, propendiendo a la articulación interdisciplinaria en el ámbito educativo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Psicología y Educación. Psicología educacional y prácticas escolares. Relaciones entre discursos psicológicos y prácticas psico-educativas. Prácticas educativas y procesos de escolarización

Enfoques psicológicos socio-culturales. El dispositivo escolar moderno. Instituciones psicoeducativas, Prácticas educativas y procesos de escolarización. Perspectivas teóricas y enfoques psicológicos socio-culturales. Psicología Genética y Perspectiva cognitiva.

Sujetos de aprendizaje. Condiciones del trabajo escolar. Concepción contextualista de la situación educativa. Perspectivas teóricas sobre el desarrollo y el aprendizaje. Instrumentos psicoeducativos y categorías para el análisis y diseño de prácticas educativas.

Problemas y desafíos de la escuela secundaria. Fracaso escolar, educabilidad y diversidad.

Bibliografía básica

AVENDAÑO, F. Y BOGGINO, N. (comps), (2000), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario, Homo Sapiens.

BENASAYAG M. Y SCHMIT, G. (2010), *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

FRIGERIO, G. POGGI, M., KORINFELD, D. (comps.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, CEM-Novedades Educativas.

DUSCHATSKY, S. Y BIRGIN, A. (comps.) (2001), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, FLACSO, Buenos Aires, Manantial.

BAQUERO, R. Y LIMÓN, M. (2001), *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Bernal, UNQ.

NARODOWSKI, M. (1999), *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.

TRILLA, J. (1985), *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Laertes.

BAQUERO, R. (1996), *Vygotski y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.

BAQUERO, R. y otros (2008), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Rosario, Homo Sapiens.

CASTORINA, J. A. Y DUBROVSKI, S. (comps.) (2004), *Psicología, cultura y educación. Perspectiva desde la obra de Vigotski*, Buenos Aires, Noveduc.

ELICHIRY, N. (2000), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*, Buenos Aires, Manantial.

GATTI, A. (2000), *Aportes para una definición de aprendizaje*, Buenos Aires, Universidad J.F Kennedy (ECAT).

HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002), *Paradigmas en Psicología de la Educación*, Buenos Aires, Paidós.

POZO, J. I. (1994), *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.

SCHLEMONSON, S. (1998), *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz.

▪ **6.2.2.3 Sociología de la Educación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año – 2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Los futuros docentes deben conocer los principales conceptos elaborados por la disciplina con el fin de integrarlos y utilizarlos en la comprensión de los fenómenos sociales y en la reflexión de las condiciones de posibilidad del propio proceso de aprendizaje y del proceso de los futuros alumnos de Nivel Medio.

Se deben articular ejes de discusión respecto de los desafíos planteados al campo de la producción teórica e investigativa de la sociología de la educación en el pasado y el presente. Por eso es necesario problematizar y construir explicaciones aproximadas de las diversas formas que se manifiestan las relaciones sociales en la sociedad contemporánea.

Se propone analizar en forma integrada y compleja los procesos de producción y reproducción de la sociedad y la contribución específica de la educación a que esto ocurra o no; de este modo se accederá a una comprensión sistemática de las relaciones entre sociedad y educación a lo largo de la historia y en la actualidad en el contexto latinoamericano.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Sociología de la educación: campo disciplinar y perspectivas teóricas. Contexto histórico-cultural de surgimiento de la Sociología como ciencia, sus objetos/sujetos de estudio, los métodos. Sociología Clásica (Durkheim, Marx, Weber). Sociología de la educación. Posicionamientos teóricos y desafíos actuales.

Sistema Educativo y Estructura Social. Relaciones sociales, cuestión social y escuela.

Educación, Estado y sociedad. Modos Producción y reproducción social. Estado, Sistema Educativo y control social desde la perspectiva de la sociología de la educación. La Institución escolar.

Sociología educacional y problemáticas educativas. Heterogeneidad, desigualdad, violencia, etc. Una lectura desde la sociología de la educación. El papel de la educación en la reproducción de un orden social de explotación y desigualdad. Opresión política y alienación cultural, violencia simbólica, arbitrario cultural. La escuela como reproductora de un orden social desigual y las posibilidades de los sujetos de revertir estas situaciones en el marco de la escolarización formal. La escuela y la situación social y política en Latinoamérica.

Bibliografía básica

BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1995), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

BOUDON, R. (1981), *La lógica de lo social. Introducción al análisis sociológico*, Madrid, Ediciones RIALP.

BOURDIEU, P. (2011), *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Akal.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. Y PASSERON, J. C. (1995), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Madrid, Siglo XXI editores.

CASTEL, R. (1999), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*, Buenos Aires, Paidós

DURKHEIM, É. (1985), *La división del trabajo social*, Barcelona, Planeta Agostini.

- (1993), *Educación y Sociología*, Barcelona, Ed. Península.
- ELÍAS, N. (1999), *Sociología fundamental*, Madrid, Gedisa.
- GIDDENS, A. (1994), *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.
- (1993), *Sociología*, Madrid, Alianza.
- JIMÉNEZ, E. (1994), *Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- KAPLAN, C (2005), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.
- MARX, K. (1970), *Manuscritos económico-filosóficos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PORTANTEIRO, J. C. (1977) *la sociología clásica: Durkheim y Weber*, Bs. As. CEAL.
- RIGAL, L. (2004), *El sentido de educar: críticas a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1edición.
- SENNET, R. (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- TIRAMONTI G. (comp.).(2004) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

6.2.3 TERCER AÑO

▪ **6.2.3.1 Educación y Tic**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año – 1er. cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

La incorporación de las tecnologías en la formación del estudiante del profesorado presenta dos grandes líneas de acción interrelacionadas, por un lado la alfabetización tecnológica y por el otro la búsqueda, aplicación y perfeccionamiento de herramientas teórico-metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos propios de cada disciplina. Para lograr esto se propone una educación integral que propicie la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias indispensables para convertirse en usuario autónomo y al mismo tiempo que favorezca la construcción de una postura crítica, activa y participativa del futuro docente como multiplicador tecnológico.

Los estudiantes deben reconocer la relación entre las TIC y el conocimiento como una construcción que asume características particulares en virtud de nuevas formas de producir y comunicar la información, organizar asuntos de la vida personal, gobernar las sociedades y gestionar las organizaciones políticas, históricas y culturales.

Considerar a las TIC y a los procesos de circulación, consumo y producción de información y comunicación como objeto de problematización constante.

Analizar críticamente la inclusión de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, comprender el sentido y las posibilidades que esta incorporación promueve o limita, ya sea porque potencia, transforman o restringen el trabajo, según su uso, en la escuela.

Ejes de contenidos. Descriptores

Las TIC y los procesos socioculturales. Las TIC y los sujetos: la construcción de la subjetividad. La ciudadanía digital.

Las TIC y la construcción de conocimiento. Aprendizaje colaborativo, aprendizaje social, aprendizaje ubicuo.

Las TIC y el sistema educativo Políticas de inclusión de TIC: normas, programas y proyectos mundiales, latinoamericanos y nacionales.

Currículum, prácticas de enseñanza y las TIC. Enfoques y tendencias de inclusión de tecnologías. Las TIC en las prácticas de la enseñanza: preocupaciones y desafíos. Inclusión genuina y Enseñanza poderosa. Estrategias didácticas. Proyectos educativos con TIC.

Bibliografía básica

BUCKINGHAM, D. (2008), *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.

BURBULES, N. Y CALLISTER, T. (2001), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*, Barcelona, Granica.

CASTELLS, M. (1997), *La era de la información*, Tomo I, Madrid, Alianza Editorial.

CASTELLS, M. (2001), *La galaxia Internet*, Madrid, Plaza y Janés.

DE MORALES, D. (2010), *Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital*, Buenos Aires, Paidós.

GVIRTZ, S. Y NECUZZI, C. (comp) (2011), *Educación y Tecnologías: las voces de los CABA*, ANSES. Disponible en: <http://www.oei.es/conectarigualdad.pdf> [17/05/2014]

GARCÍA CANCLINI, N. (2009), *Extranjeros en la tecnología y en la cultura*, Buenos Aires, Ariel.

GARNER H. Y DAVIES K. (2014), *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*, Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, E. (comp.) (2005), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*, Buenos Aires, Amorrortu.

LITWIN, E.; MAGGIO, M. Y LIPSMAN, M (2005), *Tecnologías en las aulas. Casos para el análisis*. Buenos Aires, Amorrortu.

MAGGIO, M. (2012), *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

MANSO, M. Y OTROS (2011), *Las TIC en las aulas. Experiencias Latinoamericanas*, Buenos Aires, Paidós.

MORDUCHOWICZ, R. (2012), *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*, Buenos Aires, FCE.

SAGOL, C. (2011), *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. - 1a ed. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://arteargentino.educ.ar/manual-modelo1a1.pdf> [17/05/2014]

SIBILIA, P. (2009), *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires, FCE.

▪ **6.2.3.2 Historia de la Educación Argentina**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3° año - 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Se sugiere que los estudiantes analicen los aspectos nodales del proceso de configuración del espacio ideológico educativo, los discursos pedagógicos, las ideas e intereses en pugna en el escenario político y en los imaginarios sociales; advirtiendo la función social de la educación en distintos momentos históricos para saber qué cambiar, por qué hacerlo y cómo, de acuerdo a las actuales problemáticas formativas. Se deben examinar de manera particular los distintos lineamientos que rigieron la Enseñanza de la Lengua y de la Literatura a lo largo de la historia ya que estos se relacionan con las concepciones ideológicas sobre la lengua de los argentinos y la literatura nacional que rigieron los momentos fundacionales de nuestro país.

Es necesario abordar críticamente la educación en la América colonial, en el período independentista, pos independentista, cuando se organizó el estado nacional, en el quiebre del régimen liberal conservador, en la década infame, durante la configuración del nacionalismo popular, en los gobiernos de facto y en los gobiernos constitucionales; articulando los proyectos educativos con los proyectos políticos y las demandas de los distintos sectores sociales.

Se deben relacionar los procesos educativos y pedagógicos con los proyectos políticos y sociales de la historia argentina, en la idea de que la definición de los contenidos de enseñanza, los métodos, los tipos de vínculos docente-estudiante, la concepción del conocimiento, las prácticas institucionales, la valoración del trabajo docente, siempre estuvieron configurados por la función social asignada a la educación en esos periodos históricos.

Se debería establecer una correspondencia entre pasado y presente construyendo críticamente la dimensión histórica del presente, escudriñando cambios y continuidades, resistencias y producción de alternativas e innovaciones, como expresión de las relaciones de poder y las luchas por la constitución de hegemonías. Profundizar las continuidades y rupturas que se dieron a lo largo de la historia de la Enseñanza y relacionarlas con posturas hegemónicas y con resistencias al paradigma dominante.

Ejes de contenidos. Descriptores

Pueblos originarios y orden colonial. Procesos educativos, sentidos y conflictos.

Crisis y emancipación. La articulación entre los procesos europeos y americanos en la construcción de los sistemas educativos: universidades, colegios y educación elemental. Sujetos de educación y sujetos de enseñanza. Clero y sociedad civil. La educación argentina entre 1800 y 1880. Un acercamiento a la historia de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en España y su influencia en Argentina.

El sistema educativo nacional y el proyecto oligárquico conservador. Precusores, estructuración y consolidación. La educación en los Territorios Nacionales. Polémicas fundacionales. La construcción de una idea de Nación y la relevancia de la normativa lingüística. La gramática como dispositivo escolar.

Primeras democracias y golpes de Estado: La educación argentina entre 1916 y 1946. Reforma universitaria y masificación de la escolarización. La década infame su impacto en lo educativo.

El primer peronismo y la alternancia democracia-dictadura. La “revolución educativa” en el primer peronismo. Políticas públicas y sistema educativo. La educación entre 1955 y 1983: la educación como inversión y la educación como gasto. Educación y represión. Proyectos y disputas.

La educación en democracia. Procesos educativos a partir de 1983, Los embates del neoliberalismo en los años 90. Los contextos actuales. Leyes Educativas. Educación y Género. Educación en Patagonia.

Concepto e historia del currículum. El currículum como elemento regularizador de la enseñanza. Corpus y canon: la selección de lecturas en la escuela. El manual o libro de texto, como transmisor de la ideología dominante. La escuela y el código disciplinar: disciplina, poder y sujeto. Panorama histórico de la escuela media en Argentina.

Bibliografía básica

ALVARADO, M. (comp.) (2001) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial.

ARATA, N. Y MARIÑO, M. (2013), *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

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.

BOMBINI, G. (2005) “La escuela: un escenario para la gestión de políticas lingüísticas y literarias” en *Cuadernos del Sur*. Letras, Bahía Blanca.

BRASLAVSKY, C. (1980), *La educación argentina (1955-80). El País de los argentinos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

DUSSEL, I.; CARUSO, M. (1999), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, Cap. “El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial.

DUSSEL, I Y PINEAU, P (1995), “De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal durante el primer peronismo”, en Puiggrós, A (Dir.), *Discurso pedagógico e imaginarios sociales durante el peronismo*, Buenos Aires, Galena.

LÓPEZ CASANOVA, M. Y FERNÁNDEZ, A. (2005) *Enseñar literatura, fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires, Manantial.

NOVOA, A. (2003), "Textos, imágenes, recuerdos. Escrituras de "nuevas historias de la educación", en: Popkewitz, Thomas; Franklin, Barry; Pereyra, Miguel (comp.), *Historia cultural y educación*, Barcelona, Pomares.

PIACENZA, P. (2001) "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 1, N° 1, septiembre, Buenos Aires, El Hacedor.

PUIGGRÓS, A. (1997), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*, Buenos Aires, Galerna.

----- (2003), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

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

TEDESCO, J.C. (1984), *Educación y sociedad en la Argentina, 1800-1900*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

TEOBALDO, M. (dir.), GARCÍA, A. (coord.) (2000), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*, Rosario, Santa Fe, Arca Sur.

TEOBALDO, M. (DIR.), GARCÍA, A., NICOLETTI, M. (2005), *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1992*, CEP, Universidad del Comahue.

WEINBERG, G. (1984), *Los modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapeluz.

▪ **6.2.3.3 Política Educativa y Legislación**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 3er año -2do cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Interpretar y analizar la relación entre Políticas Públicas, Políticas Educativas y medidas concretas, desde la legislación educativa, que encuadran a las instituciones escolares y el trabajo de los docentes.

Comprender las tendencias políticas educativas y las bases legales que configuraron el sistema educativo argentino en el contexto histórico que las promueve y su relación con los problemas estructurales y coyunturales que afectan el pleno ejercicio del derecho a la educación de las mayorías.

Situar al docente como trabajador de la educación, en pleno conocimiento de sus derechos y las modalidades de inserción en los distintos ámbitos educacionales.

Ejes de Contenidos. Descriptores

Relación Estado- Educación- Sociedad Civil. Políticas públicas. Rol de Estado. Derecho a la Educación. Principios y concepciones político educativas:

Subsidiariedad de la Educación. Educación como derecho personal “natural”. Principios que sustentan la subsidiariedad. Antecedentes históricos.

Centralidad del Estado: Educación como Derecho Social” y “Bien público”. Principio que sustentan la principalidad. Antecedentes históricos. Las leyes como espacios de lucha y negociación de intereses.

Marco normativo histórico y vigente del sistema educativo argentino.

Organización del gobierno escolar.

Centralización/ Federalismo. El S.I.P.C.E. en los orígenes del sistema educativo nacional

Distribución de funciones entre Nación y Provincias. Antecedentes históricos. Organización y estructura del Sistema Educativo formal.

Prelación y estructura del aparato legal administrativo: leyes, resoluciones.

Constitución Nacional y de la provincia de Río Negro.

Ley Orgánica de educación de la provincia de Río Negro N°4819.

Creación y organización de C.P.E. y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro.

El/la docente como trabajador/a: itinerarios históricos y situación actual. Legislación del ámbito educativo. Regulación del trabajo docente, legislación nacional y provincial. Deberes y derechos. Participación en las decisiones educativas. Organización gremial de los trabajadores. Normativa provincial. Estatuto docente Ley 391, Res.233/98, Res.90/87, Res 100/95. Res1233/92, Res.893/06.

Bibliografía básica

Barco, S. (2008). El Derecho a la Educación. Concepciones y medidas político educativas en el pasado reciente y en el presente de la República Argentina. Buenos Aires: CLACSO.

Cavarozzi, M. (2008). América Latina y la encrucijada democrática de principios del siglo XXI. Conferencia Inaugural. Seminario UNESCO / IPE. Buenos Aires.

Feldfeber, M. (comp) (2009). Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires: Aique.

Gentili, P. (1997). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Archipiélago N° 29, La Epidemia Neoliberal, Barcelona: (s/d).

Imen, P. (2005). La escuela pública sitiada. Crítica de la Transformación educativa. Buenos Aires: Ediciones Centro Cultural de la Cooperación.

Maldonado, S. (2003) La educación es un derecho, no es una mercancía y no está a la venta. Revista Apuntes Informativo. UTE, Año 4. Nro. 25.

Marquez, A. D. (1995). La quiebra del Sistema Educativo Argentino: política educacional del neoconservadurismo. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: una construcción histórica polémica. Serie Fichas de cátedra. Buenos Aires: OPFYL, UBA.

Rigal, L. (2004). El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano. Argentina: Miño y Dávila.

Sader, E. (2008). Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina. Buenos Aires: Ediciones CTA-CLACSO, Sept. Pp. 3 a 30. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/sader/sader.pdf>

Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011) “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. En: Revista Educación & Sociedad. Vol. 32, N° 115. Campinas, Abr./Jun. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a03.pdf>

Southwell, M. (2013). El papel del Estado: esa es la cuestión. En: 30 años de educación en democracia (versión electrónica) UNIPE. Disponible en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02-sugeridos02.pdf>

6.2.4 CUARTO AÑO

▪ **6.2.4.1 Educación Sexual Integral**

Formato: Taller

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4° año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Se deberá concebir al género como una construcción social y, desde una política integral de derechos humanos y se promoverá la construcción de prácticas ciudadanas plenas y activas, en el marco de un proyecto político inclusivo e igualitario.

Se analizarán, a la luz de los nuevos debates teóricos, la identidad de género, los procesos de identificación, los géneros y sexualidades, rechazando todo dogmatismo y normatividad, en concordancia con el Programa Nacional de la Educación Sexual Integral en la formación de las/ los docentes de Nivel Medio.

Se contribuirá a la formación de formadores diseñando intervenciones docentes vinculadas a los géneros y a las sexualidades que promuevan la sensibilización y aporten a la equidad y a la igualdad de oportunidad.

Se propondrán herramientas de intervención para que los futuros docentes las utilicen en caso de vulneración de los derechos de niños, niñas y jóvenes en cuestiones vinculadas a los géneros y las sexualidades.

Ejes de contenidos. Descriptores

Géneros y sexualidades. Conceptos, procesos, desafíos desde una perspectiva socio-histórica-cultural.

Enfoques de educación sexual. Paradigmas, estereotipos, supuestos.

Educación sexual y educación: sentidos, itinerarios y prácticas de aula.

Ley de educación sexual integral. Derechos ciudadanos, implementación y equidad.

Bibliografía básica

- ASTELARRA, J. (coord.) (2007), *Género y cohesión social*, Madrid, Fundación Carolina.
- BONACCORSI, N. (2003), *Políticas públicas de igualdad, Estudio de las políticas públicas de igualdad de oportunidades para las mujeres en Asturias, España (1985-2000)*, General Roca, Río Negro, Publifadecs Uncoma.
- BURÍN, M. Y BLEICHMAR, E. (1996), *Género, psicoanálisis, subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- CEVASCO, R. (2008), *Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa. Curso de Posgrado en Psicoanálisis y prácticas educativas*, FLACSO.
- Consejo Provincial de Educación Provincia de Río Negro (2009), *Diseño Curricular de la Formación Docente de Río Negro*, Nivel Primario.
- FOUCAULT, M. (2002), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GALLART PERREZ, S. Y OTRAS (2005), *El poder de las mujeres*. Comisión La mujer y sus derechos, Asamblea Permanente por los derechos humanos, Fundación Ebert Buenos Aires, A tiempo.
- GEMMA, N. Y BODELON, E. (comps.) (2009), *Género y dominación Críticas feministas del derecho y el poder*, Barcelona, Anthropos.
- MARTÍNEZ LÉPOEZ, C. (ed.) (2006), *Feminismo, ciencia y transformación social*, Granada, Femmae, Universidad de Granada.
- Ministerio de Defensa de la Nación (2013), *Equidad de género y defensa Una política en marcha VII*, Argentina.
- STORANI, M. L. y otros. (2002), *Hombres públicos, mujeres públicas*, Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.
- VILLA, A. (comp.) (1993), *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas históricas culturales en educación*, Buenos Aires, Noveduc.

6.3 CAMPO DE FORMACIÓN ESPECÍFICA

Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del Sistema Educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

6.3.1 PRIMER AÑO

▪ 6.3.1.1 Gramática y Normativa de la Lengua Española I

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Si bien se entenderá a la gramática como una disciplina que trasciende el estudio descriptivo del sistema de la lengua centrado en la sintaxis y la morfología y se considerará el componente fonológico y semántico dentro de la formación, en este primer nivel de enseñanza, los contenidos centrales estarán relacionados con la morfología y la sintaxis, para recuperar saberes previos propios de las trayectorias formativas anteriores y sentar las bases de los conocimientos gramaticales de la Formación Docente Inicial.

Es necesario además, introducir la práctica de la reflexión metalingüística en el contexto de la lengua en uso y de situaciones comunicativas concretas, donde puedan verse las relaciones entre el micro y el macronivel del texto, donde un sujeto desinencial, un pronombre, una deixis adverbial u otro contenido gramatical adquieran sentido.

Se harán aproximaciones al conocimiento de la normativa en función de los requerimientos de surjan de situaciones comunicativas reales del contexto formativo y se considerará a la ortografía como una competencia que, como todo conocimiento, se obtiene como resultado de un proceso de aprendizaje sistemático y sostenido en el tiempo.

Ejes de contenido. Descriptores

La gramática oracional: concepto, estatus epistemológico de los conocimientos gramaticales y su enseñanza.

Clases de gramáticas: Tradicional, Descriptiva, Funcional.

Niveles de la gramática: morfología, sintaxis, fonética y fonología, semántica. Zonas de transición y solapamiento entre las partes.

Análisis de las unidades gramaticales: morfema. Morfología flexiva y léxica o derivativa. Clases de palabras y criterios de clasificación, expresiones lexicalizadas y semilexicalizadas. El sintagma, funciones. Análisis sintáctico como hipótesis de la estructura de la oración. Oración y enunciado, oración y discurso. La oración simple. Tipos de oraciones: de la pragmática a la sintaxis.

Bibliografía básica

ALONSO, A. y P. HENRÍQUEZ UREÑA (1984), *Gramática española*, Buenos Aires, Losada.

BARRENECHEA, A. M. y M. ROSETTI (1984), *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós.

BOSQUE, I. y V. DEMONTE (1999), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.

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.

GIAMMATTEO, M. y H. ALBANO (coord.) (2009), *Lengua. Léxico, gramática y texto: un enfoque para su enseñanza*, Buenos Aires, Biblos.

KOVACCI, O. (1994), *Estudios de gramática español*, Buenos Aires, Edicial.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, 2 Tomos, Madrid, Espasa Libros.

SAUSSURE, F. (1986) *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.

▪ **6.3.1.2 Lingüística General y Sociolingüística 1**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año.

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Se debe brindar a los futuros profesores un espacio para iniciarse en el estudio científico del lenguaje. A pesar de tratarse de un área del saber relativamente joven, el desarrollo que ha tenido la lingüística desde finales del siglo XIX la sitúa como una de las disciplinas más prolíficas de las ciencias humanas. Sus adelantos en este reducido plazo han tenido tal magnitud que han realizado aportes significativos al estudio de la mente humana. Su evolución desde los conceptos vertidos por Ferdinand de Saussure en sus fundacionales cursos de lingüística general de principios del siglo XX, pasando por la revolución causada por las propuestas de Noam Chomsky en la segunda mitad de ese siglo, hasta llegar a los últimos avances en el campo de la genética y la neurolingüística, ha disparado una multitud de subdisciplinas y ramificaciones, que atienden al vasto horizontes de facetas de este fenómeno que es el lenguaje.

Se requiere un rol activo del alumno en el estudio del lenguaje por lo que el salón de clases deberá convertirse en un espacio para aprender sobre lingüística haciendo lingüística, en sintonía con las propuestas de Larson (2010), quien habla del aula como laboratorio de lenguas. Es decir que se buscará que los docentes en formación desarrollen capacidades para identificar fenómenos y problemas lingüísticos y prevean de qué manera los aportes de la lingüística pueden transferirse y ser funcionales en la resolución de problemas lingüísticos.

Es importante asimismo reconocer los problemas lingüísticos con implicancia en la didáctica por ello los futuros docentes de Lengua y de Literatura deberían apropiarse de las nociones sociolingüísticas fundamentales, conocer los fenómenos de variación lingüística, y preocuparse por el lenguaje tal como lo usan efectivamente hablantes y oyentes concretos para comprender el significado social de las variedades lingüísticas.

Ejes de contenidos. Descriptores.

La lingüística moderna, su ámbito de estudio y sus orígenes. ¿Qué es el lenguaje? Propiedades del lenguaje humano. Comparación con otros sistemas de comunicación. El lenguaje desde dimensiones cognitivas, socioculturales, y estructurales

Desarrollo de la lingüística moderna. El estructuralismo saussureano. El signo lingüístico. La semiología. Estructuralismo europeo y norteamericano. La gramática generativa. Críticas al modelo conductista.

La lingüística del texto. Enfoques del texto como producto y como proceso. El texto y el no texto. El contexto situacional o comunicativo. Estructura textual: Cohesión y coherencia. Tipologías textuales. Textos híbridos.

Diversidad sociocultural y lingüística. Variedades lingüísticas sociales y situacionales. Registros y estilos. Niveles del lenguaje en los que se manifiestan las diferencias lingüísticas.

Competencia comunicativa. Contexto, corrección y adecuación. Norma lingüística y variedad funcional.

Conciencia sociolingüística. Prejuicios lingüísticos. Lenguaje, sexo y género.

Bibliografía básica

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

AUSTIN, J. L. (1962/1982) Cómo hacer cosas con palabras.: Palabras y acciones. Barcelona: Paidós.

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.

CHOMSKY, N. (1957/1974). Estructuras Sintácticas. Méjico, Siglo XXI.

CIAPUSCIO, G. E. (1994). Tipos textuales, Buenos Aires, UBA.

DUCROT. O. y T. TODOROV (1980). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, México, Siglo XXI.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). Introducción a la pragmática, Anthropos, Madrid.

HALLIDAY, M. A. K. (1982), El lenguaje como semiótica social, México, FCE.

JAKOBSON, R. (1986). Ensayos de lingüística general, Barcelona, Planeta-Agostini.

SAUSSURE, F. (1981). Curso de lingüística general. Buenos Aires, Losada.

SEARLE, J. (1969/2001). Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. Madrid, Cátedra.

VAN DIJK, T. (1997). La ciencia del texto. Barcelona, Paidós.

▪ **6.3.1.3 Introducción a los Estudios Literarios**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1er año 1er cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Se deberá proveer a los estudiantes de conceptos y categorías teóricas y algunos recursos metodológicos para aproximarse a los textos literarios. En este sentido, se reflexionará y debatirá sobre los conceptos claves que proponen las perspectivas teóricas del siglo XX (Formalismo, Estructuralismo, Recepción).

Articular los conceptos básicos *autor, texto y lector*, los cuales proyectan –a su vez e interrelacionadamente- diversas problemáticas teóricas, artísticas, socio-históricas, culturales e ideológicas.

Configurar no solo un primer acercamiento a las problemáticas literarias sino también una base de lineamientos teórico-críticos que se desarrollarán y ahondarán en las asignaturas que abordan las distintas literaturas de los cursos sucesivos de la carrera.

Abordar las dimensiones sociohistóricas, culturales y artísticas al momento de profundizar cada uno de los textos literarios propuestos. No deberían organizarse los contenidos de acuerdo a una línea histórica de movimientos estéticos aunque diversos contenidos históricos de las obras seleccionadas deberán vincularse con otras unidades curriculares de primer año que sí realizan este abordaje cronológico como Filosofía y de Estética e Historia del Arte.

Ejes de contenido. Descriptores

El fenómeno literario y los marcos conceptuales de la teoría literaria. Aproximación al concepto y funciones de la literatura. De la noción general de poesía a la noción general de literatura. El concepto de ficción. El pacto ficcional.

Teoría, crítica, estudios literarios: delimitaciones. Autor, texto y lector: etapas de la crítica. Géneros discursivos. Discurso literario: género secundario. La división según la *Poética* de Aristóteles. La preceptiva neoclásica y la ruptura del Romanticismo. Los géneros desde la perspectiva del siglo XX. Criterios y tipologías. Variaciones e invariantes.

El lector. El texto y su “mutabilidad” histórica. La teoría de la recepción. Expectativas del lector y experiencia (Jauss). Los actos de lectura y efectos de sentido (Iser). El lector modelo (Eco). Concepto de intertextualidad. El posestructuralismo. La muerte del autor (Barthes). La deconstrucción, los estudios culturales y poscoloniales.

El tratamiento de la división tripartita de los géneros: lírico, narrativo y dramático. Aproximación al problema teórico de los géneros

El cuento. Algunos subgéneros. Cuento clásico y cuento moderno. La novela. Representación y mimesis. Verosimilitud. El efecto de realidad.

La poesía El sujeto o hablante poético. Significado y Subjetividad. Poesía lírica del Renacimiento y Barroco. Formalismo ruso, el extrañamiento, la literariedad.

El drama. La tragedia, la Comedia Clásica. El recurso de la parodia. El grotesco criollo.

Bibliografía básica

AGAMBEN, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Ed.

AGUIAR E SILVA, V. (1981) *Teoría de la literatura*. Madrid, Gredos.

ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1983) *Literatura / Sociedad*. Buenos Aires, Hachette.

AMÍCOLA, J. y de Diego, J. (dir.). (2008) *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*. La Plata, Al Margen.

BAJTIN, M. (1985), *Estética de la creación verbal*, Madrid: Siglo XXI.

EAGLETON, T. (1988) *Una introducción a la teoría literaria*, México: Fondo de Cultura Económica.

ECO, U. (1987), *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen, en <http://www.literatura.org/Fresan/rfTexto3b.html> (consultado 27/03/2014)

FOKKEMA, D.W. e IBSCHE, E. (1992), *Teorías de la Literatura del Siglo XX*. Madrid, Cátedra.

GENETTE, G. (1989) *Figuras III*, Barcelona, Lumen.

ISSER, W. (1987), "El proceso de lectura: un enfoque fenomenológico" en MAYORAL, J.A.(Comp.). *Estética de la recepción*, Madrid: Arco/Libros.

JAUSS, H. (1987) "El lector como instancia de una nueva historia de la literatura"

MAYORAL, J.A. (Comp.). *Estética de la Recepción*, Madrid: Arco/Libros.

LINK, D. (2003) *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires, Norma.

LLOVET, J. (2005) *Teoría Literaria y Literatura Comparada*, Madrid, Ariel.

LUKÁCS, G. (1977) "¿Narrar o describir? Contribución a la discusión sobre el formalismo y el naturalismo", en: VVAA. *Literatura y sociedad*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

TODOROV, T. (comp.) (2008) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires, Siglo XXI.

▪ **6.3.1.4 Teatro**

Formato: taller.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año-1er cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

El triple propósito de esta Unidad Curricular es que el estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura pueda, por un lado, conocer y reconocer su cuerpo y su voz como un elemento capaz de dramatizar/interpretar textos, ya sean producciones personales o creaciones colectivas, por otro lado, construir en su propio cuerpo una dramaturgia: conflictos, acciones, reacciones, impulsos y tensiones en oposición y, por último, a través del teatro y la expresión corporal, encontrar herramientas que le permitan comprender y ayudar a sus futuros alumnos en la construcción de su subjetividad.

El futuro docente en Lengua y Literatura se insertará en un Nivel Medio que incentiva la inclusión a través de diversas maneras de enseñar y aprender. El teatro brindará nuevos posibles caminos para acercarse al conocimiento a través del cuerpo. Según Ester Trozzo (2004) el teatro y la literatura como fenómenos expresivos comparten lo que se da en llamar "pacto de verosimilitud" ya que ambos provocan sensaciones y emociones convincentes. En sus palabras "tanto el cuento como la obra teatral son textos y ambos requieren un esfuerzo de semantización por parte de los alumnos, sólo que al leer, este proceso ocurre únicamente en la imaginación, y, en cambio, en el

teatro, se liga la realidad de la trama del escenario con las imágenes internas del espectador, reforzándose mutuamente.”⁵²

Ejes de contenidos. Descriptores

El cuerpo en escena. El cuerpo y la voz. Tensión y relajación (concepto de oposición). El reconocimiento del otro. Juego dramático. Rol y personaje

El hecho teatral. Técnicas teatrales. Expresiones populares. Elementos de la escena teatral

El texto dramático. Elementos de la Dramaturgia. Producción de textos dramáticos a partir de dramatizaciones colectivas

Bibliografía básica

BRISKI, N. (2005) *Teatro del actor*. Buenos Aires. Instituto Nacional del teatro, INTeatro Editorial.

FINCHELMAN, M. R. (2006) *El teatro con recetas*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.

HALAC, R. (2006) *Escribir Teatro: Dramaturgia en los Tiempos Actuales*-Buenos Aires. Corregidor.

HOLOVATUCK J. / ASTROSKY D. (2005) *Manual de juegos y ejercicios teatrales*-Buenos Aires. Instituto Nacional del Teatro.

MACCARINI, M. (2000) Teatro de Identidad Popular. En los géneros sainete rural, circo criollo y radioteatro argentino. Inteatro Editorial secretaría de Cultura. Presidencia de la Nación.

MARTELLI, G. (1999) *Hacia el Teatro. Taller de ejercicios para Docentes y Grupos*-Buenos Aires. Ediciones El hacedor.

MOREIRA, C. (2008) *Las Múltiples caras del Actor*. Buenos Aires.

SAMPEDRO, L. (2008) Hacia una didáctica del teatro con adultos. Colección estudios teatrales. Buenos Aires. Instituto Nacional del teatro.

TROZZO, E. (2004) *Didáctica del teatro I* /Ester Trozzo. Luis Sampedro. Sara Torres, colaboradora. Instituto Nacional del Teatro: Mendoza.

ZAYAS DE LIMA, P. (2010) *El Universo mítico de los argentinos en escena*. Tomo 2. Buenos Aires. Inteatro Editorial. Instituto Nacional de Teatro. *Cáp. 6: Mito, Teatro. Folclore y Ritual*.

EL CUERPO DEL INTÉRPRETE. (2004) Cuadernos del Picadero. Instituto Nacional del Teatro: CABA.

▪ **6.3.1.5 Literatura y Cultura Grecolatina**

Formato: asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 1° año-2do cuatrimestre

⁵² Ester Trozzo. Didáctica del teatro I /Ester Trozzo, Luis Sampedro, Sara Torres, colaboradora: Instituto Nacional del Teatro: Mendoza, 2004

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

La cultura griega y la cultura latina han sido las que más han influido en la civilización occidental en los diferentes aspectos del pensamiento y del hacer humano, por eso es ineludible que los estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura conozcan los motivos y temas de la literatura grecolatina que se han universalizado y convertido en propiedad de todos. Será necesario propiciar la lectura y el análisis de las más importantes producciones literarias de la antigüedad clásica, en sus diversos géneros. También se debe facilitar el conocimiento de algunas de las obras más representativas de la historia, la filosofía, el arte y la ciencia del mundo grecorromano.

Si se realiza un estudio diacrónico de literatura grecolatina, es preciso destacar aquellos textos literarios clásicos que aparecen en diferentes culturas, incluyendo la argentina, y observar cómo esos textos aparecen en obras modernas y contemporáneas por medio de procesos de adaptación y transformación que utilizan estrategias intertextuales, entre ellos la parodia, inversión, lecturas indirectas, sustitución de sentidos, transgresiones genéricas, etc.

Ejes de contenidos. Descriptores

El período arcaico. Grecia prehelénica. Grecia micénica. Mitos.

La cultura griega clásica. La epopeya griega, la lírica, la dramática La oratoria.

La literatura bucólica. Roma y el mundo antiguo. Literatura y cultura latinas: epopeya,

El apogeo de la comedia griega. Transición hacia el período helénico. Período clásico. La comedia. Orígenes. La comedia antigua. La comedia nueva.

teatro, poesía lírica. Prosa, oratoria y filosofía. Lectura y análisis de textos.

Florecimiento de la comedia latina. Contaminatio. La oratoria. La Literatura latina en la Edad de Oro. El siglo de Augusto. La poesía. La elegía. La Literatura latina en la Edad de Plata. La tragedia. La novela latina.

Bibliografía básica

BARROW, R. H. (2006), *Los romanos*. Méjico: Fondo de Cultura Económica

BAUZÁ, H. (1998), *El mito del héroe. Morfología y semántica de la figura heroica*, Buenos Aires: FCE.

CAMPBELL, L. (1991), *El poder del mito*. Barcelona: Emecé.

CHAMOUX, F. (2000), *La civilización griega*. Barcelona: Óptima.

DURAND, G., (2003), *Mitos y sociedades. Introducción a la mitología*. Buenos Aires: Biblos

FRÄNKEL, H. (1993), *Poesía y Filosofía de la Grecia Arcaica*. Madrid: Visor

HAUSER, A., (1968), *Historia social de la Literatura y el Arte I y II*. Grecia y Roma. Madrid: Guadarrama.

KIRK; G. S. (1992), *La naturaleza de los mitos griegos*. Barcelona: Labor.

KÖHLMEIER, M., (2002). *Breviario de mitología clásica I y II*. Barcelona: Edhasa.

LÓPEZ, A: Y POCIÑA, A. (2007): *Comedia romana*. Madrid: Akal.

NAGORE, J. edit. (2003): *Estrategias intertextuales en la narrativa latina: el Satyricon de Petronio*. Buenos Aires: EUDEBA

STEINER, G. (2001), *La muerte de la tragedia*. Barcelona: Azul

VIRASORO, M. (2000), *Los griegos en escena*. Buenos Aires: EUDEBA

▪ **6.3.1.6 Estética e Historia de Arte**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1° año. 2° cuatrimestre

Cantidad de horas semanales: 3 hs. reloj

Total de horas: 48 hs. reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

En esta unidad curricular se reúnen dos disciplinas del saber humanístico la Estética y la Historia de Arte que comparten un lugar común: el estudio y la reflexión sobre el arte, sin embargo la mirada que realizan sobre él es sustancialmente diferente. La Estética tiene como objeto de estudio al concepto de arte, de belleza, de gusto, en cambio, la Historia del Arte toma como caso propio a la obra de arte en su extensión témporo-espacial.

Los estudiantes deben comprender que la obra de arte puede ofrecer una completa información de la cultura en la que tuvo origen y se desarrolló, ya que en esta se expresan preocupaciones religiosas, ideales políticos, situaciones económicas.

Deben explorar e investigar otro lenguaje, reconocer los elementos que lo componen y sus códigos de representación, como también advertir cómo se construyó cada una de las imágenes y contextualizarlas e indagar acerca de su sentido. Esto redundará en la adquisición de herramientas conceptuales para el análisis e interpretación de producciones artísticas diversas.

La propuesta de la cátedra debe colaborar en la formación de un docente que sea capaz de fundar su práctica en un “pensamiento crítico”. Se entiende a este como aquel pensamiento mediante el cual se analizan situaciones fundadas en cuerpos conceptuales organizados para poder relacionar hechos singulares y particulares con un conjunto de hechos y situaciones históricas determinadas.

Ejes de contenidos. Descriptores

Consideraciones sobre Estética e Historia del Arte, obra de arte, la belleza. El hombre como animal simbólico.

Modos de Arte en la Prehistoria, en la Antigüedad y en el Medioevo. Arte Prehistórico: La imagen como manifestación del mito. El concepto de *techné*. Platón: la obra de arte como copia de la copia de la idea. La representación mimética, Aristóteles Arte Bizantino y el reflejo de lo divino: El concepto de *ars* en el medioevo. La imagen como manifestación del poder y de lo sagrado.

Modos de Arte desde la América Antigua. Dispositivos y objetos arqueológicos considerados como producciones artísticas. Mitogramas en el Arte parietal.

Arte a partir del Renacimiento. La reelaboración del Arte Clásico. El artista como genio creador. Lo Barroco y el arte de la corte El Neoclasicismo para consolidar al estado. La naturaleza abrumadora en el Romanticismo.

Arte a partir de las Vanguardias. Panorama de las vanguardias del siglo XX. Arte Póvera, Arte Conceptual. La desmaterialización de la obra de arte. Arte en la posmodernidad.

Arte Latinoamericano y Arte Argentino Contemporáneo. La estética de lo feo. El arte político. Expansión de los límites del arte. Nuevas presencias: los colectivos de arte.

Bibliografía Básica

CANMITZER, L. (2001) *El arte sucede en el espectador*. Catálogo de la muestra: Final del Eclipse. Fundación Telefónica. Madrid.

DILON, A. (2004) *Culturas y Estéticas Contemporáneas*. Bs As. Ed. Maipué.

ECO, U. (2010) *Historia de la belleza*. China. Ed. DeBolsillo.

FIADONE, A. (2007) *Simbología Mapuche en Territorio Tehuelche*. Ed. Maizal.

GOMBRICH, E.H. (2010) *La Historia del Arte*. China. Ed. Phaidon.

GONZÁLEZ ELIÇABE, Ximena. El Jaguar como divinidad en el arte prehispánico. Disponible 20/5/2014 en: <http://www.argentinaexplora.com/actividad/arqueo/jaguar.htm>

GUAS CH; A. (2005). *El arte último del siglo XX*. Del posminimalismo a lo multicultural. Alianza Editorial. Madrid.

IBARRA GRASSO, D. (1981) *Argentina Indígena*. Buenos Aires: Editorial TEA.

KANDINSKY, V. (1999) *Sobre lo espiritual en el arte*. Bs. As. Ed. Need.

KUHL, I. (2009) *Impresionistas. La celebración de la luz*. China. Ed. Parramón.

MARTÍNEZ SARASOLA, C. (2010) *De manera sagrada y en celebración*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

OLIVERAS, E. (2010) *Estética. La cuestión del Arte*. El ojo crítico.

SACHAMA, S. (2007) *El poder del Arte*. Barcelona. Ed. Crítica.

SAVINO (2011) El origen del arte está en África: Descubierto el taller de arte más antiguo del mundo. Última consulta 29/10/14 disponible en <http://www.aryse.org/el-origen-del-arte-esta-en-africa-descubierto-el-taller-de-arte-mas-antiguo-del-mundo/>

6.3.2 SEGUNDO AÑO

▪ **6.3.2.1 Gramática y Normativa de la Lengua Española II**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: anual.

Ubicación en el diseño curricular: 2° año.

Cantidad de horas semanales: 2hs. reloj.

Total de horas: 64hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Consolidar, profundizar y ampliar lo aprendido en Gramática y Normativa de la Lengua Española I, entendiéndose que los estudios gramaticales se hallan en permanente revisión y que los estudiantes deben ir alcanzando progresivamente, mayores grados de abstracción en el conocimiento de la lengua materna.

Se incorporará de manera central, la ampliación del estudio de la sintaxis, el estudio del componente fonológico de la lengua y el semántico, aportados estos últimos por la gramática generativa, junto con un enfoque explicativo que favorezca la reflexión sobre el lenguaje en el proceso de escritura. Esta propuesta tiene como objetivo superar las limitaciones que impusieron los modelos descriptivos del estudio de la lengua, para entender a través de modelos explicativos, los procesos de producción de significados. Se trata de fortalecer con esto, el acceso a un saber metacognitivo que favorezca el ejercicio de reflexión sobre el lenguaje con la lengua en uso y en situaciones comunicativas concretas. En función de esto, adquirirá centralidad dentro de las gramáticas modernas, las de base funcional, que en términos de la RAE “conceden especial relevancia a la relación que existe entre la estructura sintáctica de los mensajes y la intención comunicativa de los hablantes” (2009, 6).

Con la misma finalidad continuará el trabajo con la reflexión metalingüística y la ortografía, considerada esta última como ya se dijo, como una competencia que, como todo conocimiento, se obtiene como resultado de un proceso de aprendizaje sistemático y sostenido en el tiempo. En este proceso, se priorizará el trabajo reflexivo relacionado con las distintas partes de la gramática.

Ejes de contenidos. Descriptores

Unidades fonéticas y fonológicas: sonidos y fonemas, alófonos, elementos segmentales y suprasegmentales, la sílaba.

Unidades semánticas: relación entre significante y significado (homonimia-polisemia), significado (denotación-connotación), relaciones de sentido (sinonimia-antonimia), campos semánticos (léxicos-conceptuales), campos asociativos.

Gramática y léxico. La teoría temática: criterio temático, roles temáticos y alcances empíricos de la teoría. Categorías léxicas y funcionales. La estructura argumental: el predicado semántico (monoádico, diádico, triádico).

Unidades sintácticas: Coordinación y subordinación. Estructuras temáticamente marcadas: tema y foco, orden marcado y no marcado de las palabras, estructuras tematizadas y focalizadas, oraciones hendidas.

Convenciones ortográficas correspondencias fonema -grafema

Bibliografía Básica

ALARCOS LLORACH, E. (1968), Fonología española, Madrid, Gredos.

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.
- (1974), Estructuras sintácticas, México, Siglo XXI.
- COSERIU, E. (1981), Principios de la semántica estructural, Madrid, Gredos.
- DEMONTE, V. (1988), Teoría sintáctica. De las estructuras a la recepción, 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.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2006), Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual, Madrid, Arco/Libros.
- (1998), Gramática didáctica del español, Madrid, Ediciones SM.
- 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.
- MÚGICA, N. y Z. SOLANA (1999), Gramática y léxico. Teoría lingüística y Teoría de adquisición del lenguaje, Buenos Aires, Edicial.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, 2 Tomos, Madrid, Espasa Libros.
- SAUSSURE, F. (1986), Curso de lingüística general, Buenos Aires, Losada.

▪ **6.3.2.2 Lingüística General y Sociolingüística II**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 2do año.

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Este espacio se propone dar continuidad a los estudios sobre lingüística iniciados en un primer nivel en primer año. La diversidad de corrientes lingüísticas que irrumpen en la segunda mitad del siglo XX y producen cruces interdisciplinarios hacen necesario dedicar más tiempo en la comprensión de este complejo campo que tendrá implicancias directas en la didáctica de la lengua.

Desde la aparición de la teoría chomskiana hasta la vinculación del lenguaje con el concepto de acción y actividad, la propuesta de este espacio retoma las corrientes que han polemizado sobre el status epistemológico del lenguaje.

El abordaje de las teorías lingüísticas contemporáneas adquieren sentido en la medida que los alumnos puedan encontrar implicancias en la enseñanza. De manera que el análisis lingüístico se relaciona con la transposición didáctica y articula los conocimientos de la didáctica específica de la lengua.

Antes de centrar la discusión en el aula y pensar acerca de qué hacer con las diferencias lingüísticas en el aula, es necesario indagar sobre cuáles son esas diferencias, a qué se deben, qué significado social implican, cómo afectan a los hablantes, qué consecuencias pueden acarrear en la educación y otros temas relacionados. Para ello se abordarán no sólo contenidos teóricos, sino también actividades que permitan poner en evidencia la existencia de creencias y prejuicios en la escuela, en particular.

Ejes de contenidos. Descriptores

Teoría chomskiana del lenguaje El lenguaje como sistema generativo abstracto, teoría de la sintaxis, gramática universal

Los estudios de significado. La semántica. Semántica léxica y composicional. Unidades de estudio: lexema, palabras léxicas y funcionales. . Ambigüedad léxica y estructural. Semántica composicional: Relaciones de extrañamiento, presuposición, contradicción y equivalencia.

La pragmática. Perspectivas transaccionales e interaccionales del lenguaje. Significado no-convencional: comunicación apropiada, indirecta e indeterminada. Referencia y deixis. La teoría de los actos del habla: Clasificación de Austin. Clasificación de Searle. Teoría de la conversación de Grice: las implicaturas conversacionales.

Diversidad lingüística en el contexto escolar. Lenguaje y fracaso escolar Importancia de la enseñanza de la variedad estándar.

Lenguas en contacto. Monolingüismo, bilingüismo, multilingüismo. Fenómenos de diglosia. Situación de las lenguas de los pueblos originarios.

Bibliografía básica

ACUÑA, M. L. (1997) "El español de la Argentina o los argentinos y el español" en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* N° 12, Barcelona, Graó.

ACUÑA, M. L. y MENEGOTTO, A. C. "Las lenguas de los Mapuches Argentinos", en: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano* 14, 1992-93.

DEL MAZO DE UNAMUNO, M., (1999) "Las jergas juveniles del español actual", en: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N°27, Barcelona, Graó.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) "Lectura, dialecto e ideología", en: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI.

AUSTIN, J. L. (1962/1982) *Cómo hacer cosas con palabras.: Palabras y acciones.* Barcelona: Paidós

LABOV, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.

LOMAS, C. (comp). (1999) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998) *Principios sociolingüísticos y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

RAITER, A. (1995) *Lenguaje en uso*, Buenos Aires, A-Z.

STUBBS, M. (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Cincel-Kapelusz.

▪ **6.3.2.3 Literatura Española**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2do año-1er cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. Reloj

Total de horas: 64 hs. Reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular se propone abordar algunas obras representativas de la literatura española a partir de distintos problemas que permitan conectar los requerimientos de cada texto con el movimiento o período en el cual ha sido inscripto. No se pretende agotar las manifestaciones literarias producidas en España sino proponer una muestra de algunos textos representativos en relación con sus contextos, de modo que los estudiantes puedan comprender de una forma global la evolución de la literatura, así como las obras y sus correspondientes análisis de modo particular. Se prestará atención a las estéticas, movimientos artísticos y características individuales de las obras y autores.

El objetivo primordial está centrado en la apropiación, por parte de los estudiantes, de una serie de textos literarios que se consideran capitales dentro de la literatura española. Las nociones de períodos, movimientos, generaciones, así como los valores asociados a la épocas, funcionarán a la manera de ejes organizadores del espacio curricular que permitirán a los futuros profesores establecer diálogos con las obras y entender las relaciones que cada texto establece con su tiempo y, por qué no, con otros momentos, lugares y culturas.

Ejes de contenidos. Descriptores

La literatura española medieval. Los primeros poemas en lengua romance. Los cantares de gesta. Mester de juglaría y mester de clerecía. Romancero. Los tópicos. La actitud erudita. La intención didáctica. El surgimiento de la novela. La crítica social. La picaresca

Siglo de Oro y Barroco. El Barroco como concepto cultural. Conceptismo y Culteranismo. Génesis y desarrollo de la Comedia Nueva: representación e ilusión; el “Arte Nuevo” de Lope y Calderón de la Barca. La irrupción de los discursos sobre la realidad. El Quijote. La fundación de la novela moderna. Reelaboraciones del Quijote.

Siglo XIX: Visiones del Romanticismo y del Realismo. Sensibilidad romántica y estética moderna en el discurso lírico. El Romanticismo El retraimiento del poeta y la emergencia de un discurso intimista Realismo, naturalismo, modernismo. La generación del 98. Modernismo y modernidad.

Un panorama de la literatura española en los Siglos XX y XXI. Generación del 27. Guerra civil española. El contexto del franquismo. Literatura y propaganda. La literatura de posguerra. Literatura y cine. Vínculos entre España y América. Neovanguardia y posmodernismo en la poesía y la novela de fin de siglo XX. Nuevas poéticas de la experimentación.

Bibliografía Básica.

ASENSIO, E. (1970), *Poética y realidad en el Cancionero Peninsular de la Edad Media*, Madrid, Gredos.

- BENNASSAR, B. (1983), *El Siglo de Oro español*, Barcelona, Crítica.
- CANO, J. L. (1970), *La poesía de la generación del 27*, Madrid, Guadarrama.
- CURTIUS, E. (1989), *Literatura europea y Edad Media latina*, Madrid, FCE.
- DEBICKI, A. (1997), *Historia de la poesía española del siglo XX*, Madrid, Gredos.
- DÍEZ BORQUE, *Historia de la Literatura Española*. Vol. II, Renacimiento y Barroco, Madrid: Taurus.
- LISSORGUES, Y. (ed.) (1988), *Realismo y naturalismo en España en la segunda mitad del siglo XIX*, Barcelona, Anthropos.
- RICO, F. (1992), *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica.
- SHAW, D. (1978), *La generación del 98*, Madrid, Cátedra.
- SOLDEVILA DURANTE, I. (2001), *Historia de la novela española (1936-2000)*, Madrid, Cátedra.
- 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.

▪ **6.3.2.4 Sujetos de la Educación Secundaria**

Formato: Seminario.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2º año – 1er. Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas

La escuela media es el espacio que recibe a sujetos escolarizados que forjan su identidad en un contexto de gran complejidad e inestabilidad. Los adultos que forman parte de las instituciones de este nivel son quienes tienen el deber de acompañar, educar y sostener a los adolescentes y jóvenes; por este motivo, el propósito fundamental de esta unidad curricular es fomentar en los futuros docentes una actitud crítica, creativa y flexible que favorezca una comprensión profunda de la adolescencia y la juventud y de cada realidad en la que estén insertos.

Pensar en el sujeto de la educación secundaria implica no sólo conocer su constitución y las características de las relaciones intersubjetivas que lo determinan sino también hacer hincapié en los procesos de escolarización y su incidencia en la construcción de la subjetividad. Se debe reconocer la diversidad de contextos culturales donde se constituye el sujeto, la historia de sus experiencias formativas y sus relaciones como productoras de subjetividad.

Se debe reconocer que las adolescencias y juventudes actuales se construyen en un nuevo mundo de consumo digital, donde, gracias al desarrollo tecnológico y la masificación de las redes de comunicación surge un nuevo ámbito de socialización donde se conjugan nuevos modos de construcción de la identidad y nuevas maneras de comunicación escrita y oral que afectan a dicha construcción.

El análisis de estos procesos complejos surgidos de las relaciones entre las culturas juveniles, los aprendizajes y las instituciones escolares se hará con el propósito de construir propuestas superadoras que posibiliten mejores relaciones pedagógicas, por eso es necesario que los futuros profesores problematicen su lugar en la escuela y reflexionen sobre los espacios de encuentro entre los actores institucionales y la construcción de vínculos.

Ejes de contenidos. Descriptores

Sujetos de educación y sujetos sociales. Perspectiva histórica y panorama actual. Orden económico-cultural de producción de cultura. Producción y construcción de significados de los sujetos. Los nuevos sujetos sociales de la escuela media. La construcción del proyecto en la trama socio-histórica actual.

Proyecto identificador en la adolescencia y logro de la identidad. Avatares de la constitución subjetiva. La confrontación generacional. Inscripción del nosotros en la adolescencia. Identificación y desidentificación. El pasaje de lo familiar a lo extra-familiar. El rol del docente como adulto significativo. El rol de la autoridad en la construcción de subjetividad.

Configuraciones de nuevas culturas juveniles. Subjetividades juveniles y trayectorias educativas. Juventud como sector social con autonomía identitaria.

Bibliografía Básica

BOURDIEU, P. (2002), "La juventud no es más que una palabra", en: *Sociología y cultura*, México, Grijalba/Conaculta.

FRIGERIO G. Y DIKER G. (2003), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

ELÍAS, N. (1999), *La civilización de los padres*, Bogotá, Editorial Norma.

KAPLAN, C. (2007), *Violencias en plural* (Sociología de las violencias en la escuela), Buenos Aires, Miño y Dávila.

KRICHEVSKY, M. (comp.) (2005), *Adolescentes e Inclusión Educativa*, Buenos Aires, Noveduc/ OEI/UNICEF/SES.

MARGULIS, M. y otros (2003), *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes en Buenos Aires*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

MORGADE, G. Y ALONSO, G. (comp.) (2008), *Cuerpos y Sexualidades. De la normalidad a la disidencia*, Buenos Aires, Paidós.

REGUILLO CRUZ, R. (2004), *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

SUBIRATS, M. (1999), "Género y Escuela", en: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Madrid, Paidós.

TEDESCO, J. C. (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya.

TENTI FANFANI, E. (2000), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas*, Buenos Aires, Editorial Losada.

▪ **6.3.2.5 Didáctica de la Lengua y la Literatura I**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año – 2do cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas

Los estudiantes deberán reconocer en principio, a la didáctica de la Lengua y la Literatura como un campo específico de conocimiento junto con los problemas centrales de esa especificidad y desarrollar una postura crítica frente a los debates actuales alrededor de esta temática, así como del estado actual de su enseñanza, analizando no solo los paradigmas disciplinares y su concreción en distintas prácticas sino también en las propuestas editoriales.

Desarrollar la capacidad reflexiva sobre la propia práctica y relacionarla con las prácticas de otros, problematizando la enseñanza de estas disciplinas en la Educación Secundaria a partir de las representaciones sociales, la visión de los especialistas, la mirada histórica y la propia necesidad de formación como futuro docente.

Ejes de contenidos. Descriptores

Didáctica de la lengua y la literatura: construcción de una didáctica de la lengua y la literatura: aportes interdisciplinarios. Conocimiento académico y conocimiento escolar: la transposición didáctica. El lugar de los conocimientos socioculturales en las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura. El libro de texto: abordaje desde la pedagogía crítica.

Lectura como construcción de sentido. Teoría Transaccional de la lectura, propósitos lectores y postura del lector frente al universo del discurso. Enseñanza de la comprensión lectora.

Escritura como actividad creadora Teoría Transaccional de la escritura. Normas de textualidad. Lengua escrita y modelos de discurso. Perspectiva socio-discursiva de la enseñanza de la lengua escrita. Oralidad y escritura. La enseñanza de la ortografía.

Lectura, escritura y nuevas tecnologías: el hipertexto. Hipertexto y pensamiento.

El currículum: Tensiones entre el currículum y la escuela: el problema de los conocimientos prescritos. La legitimidad del conocimiento. El currículum y las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura.

Bibliografía Básica

ALVARADO, M. (coord.) (2004), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

BOMBINI, G. (2006), *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

BRONCKART, J.P. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

CARBONE, G. (2003), *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CHEVALLARD, I. (1991), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

DESINANO, N. y F. Avendaño (2006), *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje*, Rosario, Homo Sapiens.

FLOWERS, L. Y HAYES, J. (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.

GOODMAN, K. (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.

LERNER, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México S.F., Fondo de Cultura Económica.

ONG, W. J. (1994), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Santafé de Bogotá D.C., Fondo de Cultura Económica.

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.

SANJURJO, L (2002), *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.

STUBBS, M. (1984), *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Editorial Cincel S.A.

VERÓN, E. (1999), *Esto no es un libro*, Barcelona, editorial Gedisa S.A.

▪ **6.3.2.6 Teoría y Práctica de la Lectura y La Escritura**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año – 2do cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj.

Finalidades Formativas

En este espacio es necesario profundizar los conceptos básicos ya aprendidos en *Introducción a los Estudios Literarios* como también incorporar nuevos planteamientos y perspectivas en relación a la lectura y a la producción escrita de textos académicos, como por ejemplo la reseña y el ensayo, con el fin de lograr una continuidad con el *Taller de Alfabetización Académica*, del primer año de la carrera.

En el caso de los textos ficcionales, es de suma importancia la posibilidad de que el alumno pueda experimentar el acto creativo, acrecentar sus habilidades como lector y escritor crítico e, incluso, su capacidad autocrítica. A la vez, se deberá optimizar la lectura de textos teóricos e investigaciones sobre los procesos de lectura y escritura tanto de textos ficcionales como no ficcionales.

Ejes de contenidos. Descriptores.

Discurso literario y discurso académico en función de las prácticas de lectura y escritura. Noción de "legitimidad": diferencias entre ambos discursos. Autor y lector. La teoría de la recepción. Elementos de narratología. Autor y narrador. Voz. Focalización. Niveles narrativos. Tiempo: orden y modo. Historia y ficción.

Narración autobiográfica.

Ensayo: género "centauro", fragmentario y abierto.

Bibliografía Básica

CASSANY, D. (1997), *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Buenos Aires, Paidós.

CHARTIER, R. (1999), *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier* (Aguirre, Anaya, Goldin y Saborit), México, FCE.

FLOWERS, L. y HAYES, J. (1996), "La teoría transaccional de la lectura y la escritura", en: *Textos en contexto 1*, Buenos Aires, Lectura y Vida.

FOUCAULT, M. (1970) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.

LAGMANOVICH, D. (2006), *Escribir en la Universidad. Manual de estilo para estudiantes y profesores*, San Miguel de Tucumán, Manuales Humanitas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

LÉVI-STRAUSS, C. (1994). *Mirar, escuchar, leer*. Buenos Aires, Ariel.

LINK, D. (2003) *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires, Norma.

PAMPILLO, G. (2005) *Una araña en el zapato. La narración. Teoría, lecturas, investigación y propuestas de escritura*. Buenos Aires, Libros de la Araucaria.

PEREC, G. (1986) *Pensar/Clasificar*, Barcelona, Gedisa.

SERAFINI, M. T. (2005) [1989]. *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Buenos Aires, Paidós.

TODOROV, T. (1980) "Los géneros literarios", en: *Introducción a la literatura fantástica*. México, Premia.

▪ **6.3.2.7 Literatura Juvenil**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año – 2do Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj.

Finalidades Formativas

Formarse como profesor de Educación Secundaria en Lengua y Literatura implica leer constantemente una cantidad inmensa de libros de literatura juvenil que forman parte del canon pero también leer los nuevos títulos que se van publicando anualmente. Según el informe anual de la Cámara Argentina del Libro, en el año 2014 se publicaron cerca de 12.000 nuevos títulos de los cuales el 29 % corresponden a Literatura (6.289.215 ejemplares) y 21% a LIJ (7.049.863 ejemplares); esta última supera en cantidad de ejemplares a la primera. Según Alejandra Rodríguez Ballester (Revista Ñ, sábado 11 de julio de 2015) el volumen de venta de la LIJ se debe a la venta de libros para las escuelas ya sea por compras de los docentes y alumnos como por las realizadas por el Ministerio de Educación. Los niños y adolescentes que leen literatura han aumentado considerablemente en los últimos años y es por eso que los docentes son quienes deben seguir leyendo la enorme cantidad de libros que están a su disposición en las bibliotecas escolares, en librerías, en ferias del libro, etc. para seleccionar aquellos que leerán “literariamente” con sus alumnos.

Conocer criterios de selección centrados en el análisis de la calidad de las obras literarias para niños y jóvenes será el eje vertebrador de la propuesta de esta unidad curricular, sobre todo de la Literatura Juvenil que ha aumentado sus publicaciones pero no en la calidad de las producciones; este fenómeno se relaciona no con la escuela sino con las comunidades virtuales de fans de determinados títulos, de las sagas cinematográficas, de los géneros estereotipados. Se puede considerar que la literatura infantil representa el 78 % de los títulos mientras la literatura juvenil el 10 % con muchos títulos internacionales.

Se debe considerar que la Literatura Juvenil suele concebirse como un producto social y cultural básicamente definido por sus destinatarios ya que permite al lector joven encontrarse a sí mismo y le proporciona claves para formularse planteos existenciales, sin embargo debe pensarse que la especificidad de este género radica en lo literario más que en el adjetivo juvenil por eso debe ampliarse la mirada para introducir otros títulos que rompan con los estereotipos más consagrados.

Para formar mediadores, se debe también proporcionar el enorme material teórico y crítico más actualizado que gira en torno a las problemáticas de la LIJ, los autores, los subgéneros, las propuestas didácticas para la lectura, etc. para después producir propuestas de enseñanza personales, en espacios formales y no formales, que articulen los libros seleccionados con la teoría literaria.

Ejes de contenidos. Descriptores

El campo de la literatura infantil y juvenil. Las prácticas de lectura en la escuela. Representaciones de la infancia y de la adolescencia en la historia y en la actualidad. La literatura infantil y su especificidad. La literatura juvenil como género controvertido. Usinas comerciales de la Literatura juvenil.

Criterios de selección de textos literarios Concepto de género literario y sus manifestaciones en el campo de la literatura infantil y juvenil. La voz en las narraciones infantiles y juveniles. Intertextualidad.

Nuevas formas narrativas en la literatura infantil y juvenil. Humor, ironía y parodia como procedimientos recurrentes en la literatura infantil. El libro álbum: confluencia de lo textual con lo visual. Juegos de ambigüedad entre realidad y ficción.

Literatura y escuela. El lugar de la literatura en el currículum. Los contenidos de la literatura. Las relaciones entre lengua y literatura en la enseñanza. Diferentes enfoques. La construcción de cánones de lectura. Literatura juvenil clásica (novela de aventuras y Bildungsroman o novela de aprendizaje) y Literatura juvenil actual (conjunción fondo-forma).

Criterios de selección de textos literarios Concepto de género literario y sus manifestaciones en el campo de la literatura infantil y juvenil.

Bibliografía Básica

ALMADA, M. y M. DUARTE (2001), *Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas*, Buenos Aires, Lugar.

ALVARADO, M. Y YEANNOTÉGUY, A. (1999) *La escritura y sus formas discursivas*. Bs. As. Eudeba.

ANDRUETTO, M. T. (10-02-2003) "La escena en el cuento" Ponencia. Postítulo CePA. Bs. As.

BOMBINI, G. (2002) "Enseñanza de la literatura y episodios de la sociogénesis de una disciplina escolar" en Fichas de Cátedra (Didáctica especial y Prácticas de la enseñanza en Letras). UBA. Buenos Aires.

CHARTIER, R. (1990) *Historia de la Vida Privada*. Tomo 5, Buenos aires, Taurus.

COLOMER, T. (2002), (direct.) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

----- (1998) *La formación del lector literario*. Barcelona. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CUESTA, C. (2006), *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

DÍAZ RÖNNER, M. A. (2001) *Cara y cruz de la literatura infantil*. Bs. As. Lugar Editorial.

DURÁN, T. (2000) *¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca.

MANGUEL, A. (1999) *Historia de la lectura*. Ed. Norma.

MONTES, G. (2001) *El corral de la infancia*. México. FCE.

PETIT, M. (2001) *Lecturas del espacio íntimo al espacio público*. México, FCE.

6.3.3 TERCER AÑO

▪ **6.3.3.1 Literatura latinoamericana**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° año

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 128 hs. reloj

Finalidades Formativas

La literatura latinoamericana constituye un punto de encuentro en el que es posible la construcción de una identidad, para posibilitar la reflexión sobre esto deberá seleccionarse un corpus significativo que abrirá el diálogo sobre las cuestiones que provocan la identificación con aspectos sociales y culturales comunes sin olvidar la posible diversidad que pudiera encontrarse.

Para conocer cómo se va configurando la identidad latinoamericana se tendrán en cuenta acontecimientos históricos fundamentales como el “descubrimiento” de América que se constituye en bisagra entre la cultura indígena y la traída por los españoles, los cambios producidos en el S. XIX por la pérdida del poderío español como potencia colonial y el consecuente tránsito de las colonias latinoamericanas a la independencia política y al posterior surgimiento de un “orden neocolonial” y, finalmente, la entrada a la modernidad a través de diversos procesos que cambiarán definitivamente al mundo hispánico. Estos acontecimientos han sido registrados por la literatura de diversos modos, por lo tanto se deberán abordar estos movimientos aglutinantes con el propósito de indagar la relación literatura – historia, modernidad – Nación, focalizando específicamente en las construcciones identitarias que emergen de las diferentes prácticas escriturarias: crónicas, ensayos, prólogos, cuentos, poesías, entre otros.

También se propone pensar en una literatura producida en los márgenes, esto implica tener en cuenta distintas variables como aquella producida en lugares alejados de los centros metropolitanos, la considerada “literatura menor”, la que produce textos híbridos que transgreden los géneros canónicos, las literaturas alternativas, transculturadas.

Ejes de contenidos. Descriptores

La literatura precolombina y la literatura de la conquista. Cartas, relaciones, crónicas. Las cartas relatoras del “descubrimiento”.

Las proyecciones del barroco en América: barroco y sujeto colonial. El barroco como constante transhistórica. Lo barroco y lo real maravilloso americano.

La constitución de las naciones. Del neoclasicismo al romanticismo: origen y evolución. Romanticismo social y romanticismo individual. Literatura e identidad nacional.

Modernidad La cuestión de la identidad nacional frente al impacto modernizador. La construcción de la figura del intelectual Periodismo y literatura. La poesía modernista. Subjetividad, originalidad, individualismo.

Procesos revolucionarios americanos, construcción de la identidad Novela de la Revolución. Escritura y testimonio. Miradas oblicuas de la Revolución: multiplicidad de planos y de voces. **La vanguardia.** Estética de ruptura frente a los modos de representación realistas. El impacto de la ciudad modernizada en la construcción del sujeto y su identidad. Textualidades fragmentadas. La creación de nuevos lenguajes. El sujeto alienado.

Bibliografía Básica

ANDERSON IMBERT, E. (1962), *Historia de la literatura hispanoamericana*, México, FCE.

CARPENTIER, A. (1976) *Tientos y diferencias*, Buenos Aires, Arca.

HALPERÍN DONGHI, T. (1983) *Historia contemporánea de América Latina*; Madrid, Alianza Editorial.

HARSS, L. (1978) *Los nuestros*. Buenos Aires: Sudamericana.

LAGMANOVICH, D. (1989), *Estructuras del cuento hispanoamericano*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

LUDMER, J. (1977) *Onetti. Los procesos de construcción del relato*, Caracas, Monte Ávila.

MIGNOLO, W. "La figura del poeta en la lírica de vanguardia" en *Revista Iberoamericana*, Nro. 118-119, (ene.-jul.1982).

MOISÉS, J. (2004). "Escribir en la Patagonia", *El Camarote* 3, junio-julio 2004. <
<http://www.elcamarote.com.ar/inicio/revista/03/moises.htm>

MONTALDO, G. (1999) *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*, Beatriz Viterbo Editora, Rosario.

MORAÑA, M., "Barroco y conciencia criolla en Hispanoamérica" *Revista de crítica literaria latinoamericana*. Año XIV, 28, 2do semestre de 1988: 229-252.

OVIDO, J. (1997) *Historia de la literatura hispanoamericana. 2. Del Romanticismo al Modernismo*, Madrid, Alianza Editorial.

PAS, H. (2008) *Ficciones de extranjería. Literatura argentina, ciudadanía y tradición (1830-1850)*, Bs. As., Katatay.

PIZARRO, A. (coord.). (1985) *La literatura Latinoamérica como proceso*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.

SALTO, G. (2010). *Memorias del silencio, literaturas en el Caribe y en Centroamérica*. Buenos Aires: Corregidor.

TODOROV, T. (2009) *La conquista de América: el problema del otro*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

▪ **6.3.3.2 Literatura Argentina**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° año

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 128 hs. reloj

Finalidades Formativas

Establecer lineamientos que consideren tres problemáticas: la reflexión sobre el sentido de la enseñanza de la literatura argentina como una asignatura particular y no subsumida dentro de un programa de literatura hispanoamericana, criterios de selección de obras que compondrán el núcleo de la materia y la enseñanza de la literatura argentina en la escuela secundaria ya que los estudiantes eventualmente traspondrán algunos de los contenidos en su futura actividad laboral.

Será necesario tener en cuenta que el estudio de la literatura argentina en particular no está ligado a una cuestión meramente estética sino a un complejo proceso histórico y cultural que ha dado como resultado una serie de textos que hoy resultan canónicos tanto para la academia como para los salones escolares, sin embargo el estudio de la literatura argentina no constituye sólo un recorrido cronológico de fechas y autores sino que más bien trazan un mapa sobre la identidad cultural de nuestra nación, campo que revela tensiones variadas según cada época.

El recorrido de las obras deberá ajustarse a ciertos criterios “canónicos” que organicen el desarrollo de los contenidos. Vale destacar que a lo largo de la historia de la literatura argentina han sido numerosos los autores y críticos que se abocaron a la tarea clasificatoria⁵³ pero deberán mostrarse distintas perspectivas para que los estudiantes puedan elaborar sus propias conjeturas y selecciones para sus futuras prácticas docentes en las escuelas secundarias en las que habiliten, a su vez, nuevas lecturas desde un proceso dialógico y enriquecedor.

Ejes de contenidos. Descriptores

Crónicas de viajes y colonias. La literatura argentina en el contexto colonial. Primeras manifestaciones literarias por parte de los conquistadores. La visión de los extranjeros y los tópicos que alimentarán los temas recurrentes de la literatura argentina a lo largo del resto del siglo XIX.

Literatura posterior a la revolución de mayo. Primeros debates acerca del ser nacional. El diseño de la nación: imaginación y política. Tensiones políticas entre el Rosismo y la Generación del '37. La visión sarmientina sobre la nación: el *Facundo*. Posicionamiento político: civilización o barbarie.

Las voces del otro. La gauchesca como producto particular de la literatura rioplatense, sus orígenes y características generales. El narrador como gaucho cantor o como cronista del pueblo. El *Martín Fierro* de José Hernández. Nuevas apropiaciones culturales, la construcción del gaucho como representante de lo nacional.

El ámbito de la ciudad y la generación del '80. El naturalismo de fines del siglo XIX. La novela naturalista argentina y el discurso positivista y su influencia en la reconfiguración de los espacios narrativos: del campo a la ciudad.

El centenario y sus repercusiones. Tradición y modernidad en la literatura argentina contemporánea. Las vanguardias de los años '20. Manifiestos literarios y su consecuencia estética. El grupo de Boedo y la cuestión social. La figura de Roberto Arlt y su obra.

Literatura de élites, aristocracia y movimientos parricidas. Los debates teórico-críticos. El grupo Sur. La literatura de Borges. La literatura en el primer Cortázar. Continuidades con la tradición de las vanguardias históricas de los años 20-30.

La combinación de géneros. Cruces de géneros y el espacio para la experimentación. Configuración con “géneros menores”. Reconfiguraciones del vínculo entre literatura-periodismo y el compromiso social.

Bibliografía Básica

ALTAMIRANO, C. y B. SARLO (1988), *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920 y 1930*, Buenos Aires, Nueva Visión.

AMAR SÁNCHEZ, A. M. (2008), *El relato de los hechos, Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*, Bs. As., ediciones de la Flor.

BARRENECHEA A. M., y otros (1981) *Borges y la crítica*, Bs. As., CEAL.

CANAL FEIJOÓ, B. (1967), *Literatura colonial del renacimiento al Barroco* en Revista Capítulo Nº 4, Bs As, CEAL.

CORTÁZAR, J. “Algunos aspectos del cuento” en Edición digital a partir de Cuadernos *Hispanoamericanos*, núm. 25, (marzo 1971), pp. 403-406

HARSS, L. (1966), *Los Nuestros*, Editorial Sudamericana, Bs. As.

GUTIÉRREZ J., Estudio sobre *La Argentina y conquista del Río de la Plata* y sobre su autor Don Martín del Barco Centenera http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-argentina-poema-historico--0/html/ff7cb50e-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.htm

JITRIK, N. Volumen III: Sarmiento. Centro de Estudios de Literatura Argentina, disponible en: <http://www.celarg.org/int/catedrala1.php?cat=3>

LUDMER J. (2000) *El género gauchesco. Un tratado de la patria*, Bs. As., Libros Perfil.

MASSOTA O (1982), *Sexo y traición en Roberto Arlt*, Bs As, CEAL.

MOLLOY Sylvia (1979), *Las Letras de Borges*, Bs. As. Sudamericana.

PRIETO, M. (2006), *Breve historia de la literatura argentina*, Buenos Aires, Taurus. Disponible en <http://www.alfaguara.com/uploads/ficheros/libro/primeras-paginas/200601/primeras-paginas-breve-historia-de-la-literatura-argentina.pdf>

SAÍTTA S. (1999) *El escritor en el bosque de ladrillos. Una biografía de Roberto Arlt*, Bs. As., Sudamericana.

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

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

▪ **6.3.3.3 Didáctica de la Lengua y la Literatura II**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° año – 1er Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj

Finalidades Formativas

Generar una continua reflexión sobre las transformaciones necesarias para el dictado de las asignaturas vinculadas con la lengua y la literatura, para lo cual los estudiantes deberán conocer la producción teórica en el campo de estas disciplinas; pero además relacionarla con los marcos conceptuales abordados por otras asignaturas.

Promover asimismo, la toma de decisiones respecto de la selección, jerarquización y organización de los contenidos disciplinares, junto con el desarrollo de la creatividad, adoptando una actitud crítica permanente respecto de la propia práctica, lo que permitirá el ejercicio de prácticas pertinentes y consistentes en distintos contextos.

Desarrollar un compromiso con la transformación de la práctica docente y con las instituciones, la sociedad y la cultura.

Ejes de contenidos. Descriptores

La escuela y los contenidos:

Paradigmas, enfoques teóricos y metodológicos. Lengua en uso y lengua como sistema. La enseñanza de la gramática en la escuela. Relación entre lo gramatical, lo discursivo y lo literario. La literatura como objeto de enseñanza. Los cánones.

La propuesta didáctica. La selección de contenidos. El plan de clase y la clase, su complejidad y multirreferencialidad. La secuencia didáctica. Relación entre procesos de aprendizaje, contenidos escolares e intervención docente. Relación entre saberes teóricos, posturas epistemológicas, modelos de enseñanza y transposición didáctica. Evaluación y corrección.

Bibliografía básica

BIXIO, B., "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo pensionado", en *Lulú Coquette, Rev. De didáctica de L y L* año 1, nº 3, noviembre de 2003: 24-35. Disponible en:

<http://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2011/09/bixio-pasos-hacia-una-didc3a1ctica-sociocultural-de-la-lengua-y-la-literatura.pdf>

BOMBINI, G. "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda" en *Rev. Orbis tertius*, n. 2-3, 1996. Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/numeros/numero-2-3/articulos/11-bombini>

- BRONCKART J.P. (2007) *Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas*, Bs As., Miño Dávila.
- CALVINO, I. (1993) *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets, disponible en versión digital: http://urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas.pdf
- CHEVALLARD, Y. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- DUSSEL, I. y D. GUTIERREZ (comp.) (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial-FLACSO. Reseña de Dussel en : [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Dussel_Ines.Escuela_y_cultura_de_la_imagen .pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Dussel_Ines.Escuela_y_cultura_de_la_imagen.pdf)
- GARCIA CANCLINI, N. (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona, Gedisa. O ver Gourmets multiculturales en <http://www.jornada.unam.mx/1999/12/05/sem-nestor.html>
- JACKSON, P. W. (2002), *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LARROSA, J. (2003), *Entre las lenguas*. Lenguaje y educación después de Babel. Madrid, Laertes.
- LITTHAU, K. (2008) *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires, Manantial.
- MONTI, C.A., “La incorporación de nuevas teorías lingüísticas al mercado editorial escolar: textos híbridos y textos escolares” en *Lulú Coquette, Rev. De Didáctica de la L. y la Lite.*, año 1, 2, nov. 2003: 87-101.
- RIESTRA, D. (2001) “Un enfoque de enseñanza en formación de formadores en lengua materna” en *Propuestas (de la problemática del aula a las propuestas concretas)*, N°6 CELA, pp 61-72.
- ROCKWELL, E. (1995) *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- SERRANO, M. J. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid, Akal.
- SOUTO, M., “La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media”. En www.estudedu.com.ar/modules/wfdownloads/visit.php?cid=8

▪ **6.3.3.4 Textos Poéticos**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° año – 1er. Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. reloj

Finalidades Formativas

Considerar al texto poético como aquél en el que el lenguaje se potencia porque tiene la capacidad para que la palabra que convierta en semilla semántica que colinda con los órdenes mágicos más que con los científicos.

Seleccionar para compartir, no sólo textos que provengan de diversas estéticas o de autores argentinos y latinoamericanos sino también de aquellos que funcionan como representación de un contexto de la historia para otorgar, a los estudiantes, una reflexión globalizadora que acerque el texto a sus condiciones de producción y de recepción como representación, reflejo, crítica o ruptura de la realidad. No debe dejarse de lado la producción contemporánea local porque una de las formas de sensibilizar al lector es hacer que se vea reflejado en lo que lee; por lo tanto se deben proponer distintas obras de autores patagónicos para descubrir qué dicen, cómo lo dicen y de qué manera textualizan la historia colectiva.

Construir lecturas significativas de cada uno de los textos poéticos leídos para incorporar experiencias, saberes, mundos y una voz propia “Esta lectura supone una reflexión sobre la especificidad que posee cada escrito, considerándolo desde una dimensión emotiva y consciente. La formación de un juicio estético está profundamente ligada al goce (Díaz Súnico, 2001),⁵⁴ a partir del cual es necesario considerar el poema como un objeto artístico pasible de ser captado en su línea semántica, teniendo en cuenta los implícitos, la ambigüedad, la polisemia, el pacto particular de lectura que plantea cada obra, al modo cómo se construyen los sentidos posibles, incluso aquellos que desacomodan y desafían al lector.

También es necesario que los alumnos produzcan textos poéticos a partir de otros textos para disgregarlos y multiplicarlos, con consignas de escritura regladas, ya que se debe proponer el abordaje de conceptos literarios a través de un corpus de lecturas pero también a través de procesos de escritura, para ver su funcionamiento siempre en contexto.

Ejes de contenidos. Descriptores

Concepto de poesía. El estatuto de lo lírico. Prosa poética y poesía en la prosa. Teatro y poesía. Diálogo de la poesía con otras expresiones del arte. La memoria poética colectiva.

Dimensiones poéticas. Dimensión extratextual, intratextual (asociaciones gramaticales-semánticas-fónicas), intertextual (cita-reminiscencia), architexto. Connotación. Plurivocidad. Polisemia. El yo lírico. Caracterización morfológica, sintáctica, semántica: condensación, proliferación, sustitución, parodización, sátira. Poesía de métrica reglada y de métrica irregular.

Componentes gráficos del texto poético. Palabra y espacio: recursos tipográficos, el uso del espacio vacío en la hoja, el vacío implícito.

Relación entre los procesos de escritura poética y las técnicas de experimentación en la prosa, en las artes plásticas y en la música.

Componentes semánticos y morfosintácticos. Procedimientos de creación léxica, Morfología. Procedimientos sintácticos de combinación y alteración de las funciones sintácticas de las palabras verbos-sustantivos-adjetivos: Componentes semánticos. La metáfora, la comparación, el símbolo.

Componentes sonoros. Elementos de expresividad en la voz. Entonación Ritmo. Volumen. Palabra-cuerpo-espacio. Sonido y color.

Poéticas contemporáneas. Objetivismo, neobarroco, neo romanticismo, realismo. Poéticas patagónicas y locales contemporáneas. Género. El espacio íntimo y el espacio público.

Bibliografía básica

ANAYA, J. (2009) *Los deseos del corazón. Poesía breve de china*, disponible en: http://circulodepoesia.com/wp-content/uploads/2009/06/galeria_poesiabrevedechina.pdf

ANDRUETTO, M. T. (2010) *Hacia una literatura sin adjetivos*, Córdoba, Comunicarte.

ANDRUETTO M. T. Y LARDONE, L. (2011) *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Córdoba, Comunicarte.

ARISTÓTELES: *Retórica*, Libro III, disponible en: www.cosaslibres.com/libro/retorica_1458.html

ARTAUD, A. (1982) *Poesía concreta*, Selección de manifiestos del dadaísmo, futurismo, surrealismo, etc. Buenos Aires, CEAL.

CALDERÓN, A. (2010) "El epigrama en la tradición lírica de México", en *Círculo de poesía*, 10 de marzo de 2010, disponible en: <http://circulodepoesia.com/nueva/2010/03/el-epigrama-en-la-tradicion-lirica-de-mexico/>

COLOMBRES, A. (1997) "Oralidad y literatura oral, La cuestión del estilo, o los recursos del éxtasis", en: *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura*, (34-60) Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Libro completo disponible en: <http://issuu.com/regalepoesia/docs/63234135-adolfo-colombres-celebracion-del-lenguaje>

CORTÁZAR, J. (1994) *Para una poética*, en: *Obra crítica II*, Madrid, Alfaguara.

DÍAZ SÚNICO, M. (2005) "El concepto de placer en la lectura", en: *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol.III, diciembre 2001.

FONDEBRIDER, J. (2006) *Consideraciones sobre la imagen en poesía*, en: *Revista Fractal* número 41 abril-junio 2006, disponible en: <http://www.mxfractal.org/F41Fondebrider.htm>

GARCÍA, C. (2004) *Poesía en la Patagonia*, en: *Barcelona Review*, enero - febrero n° 46 disponible en: http://www.barcelonareview.com/46/s_cg.htm

PELEGRÍN, A. (1984) "Dar expresividad a la voz" en: *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid, Cíncel. Teoría y ejercitaciones, libro completo disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com>

PRIETO, M. (2007) *Neobarrocos, objetivistas, epifánicos y realistas: nuevos apuntes para la historia de la nueva poesía argentina*, *Cahiers de Li.ri.co*, 3, 2007, disponible en: <http://lirico.revues.org/768>

RILKE, R. M. (1965) *Cartas a un joven poeta*, Buenos Aires, Siglo Veinte. Libro completo disponible en: <http://www.librosenred.com/TriviaRegalos/1a2s3d4f/6515-Cartas%20a%20un.pdf>

▪ **6.3.3.5 Semiótica**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° año – 2do. Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj

Finalidades Formativas

La semiótica como disciplina presenta un conjunto de conceptos y operaciones destinados a explicar cómo y por qué un determinado fenómeno adquiere, en una sociedad y en un momento histórico, una significación establecida, cómo se la comunica y cuáles son sus posibilidades de transformación.

En este espacio curricular se intentará develar el tratamiento en sus tres ámbitos fundamentales: producción, circulación e interpretación de los discursos verbales (en cuanto signos simbólicos), de las imágenes visuales (en cuanto signos icónicos) y de los objetos y comportamientos (en cuanto signos indiciales).

Los futuros profesores conocerán los fundamentos de esta disciplina y sus diferentes enfoques; analizarán la compleja relación entre el lenguaje y el mundo; examinarán la problemática de los signos verbales y no verbales; reflexionarán sobre los múltiples vínculos entre la semiótica, la semántica y la pragmática; reconocerán la operatividad de algunos conceptos de semiótica para distinguir los planos básicos para la producción de significado y, en su interdependencia, identificarán las relaciones semióticas básicas.

Se formarán como analistas críticos de las representaciones que aparecen dentro de las producciones audiovisuales y escritas, reconocerán las maneras en que se construyen socialmente y los factores que entran en su configuración para ayudar a otros sujetos a interpretar el mundo de la cultura como un fenómeno semiótico.

Ejes de contenidos. Descriptores

Definición de semiótica. Semiótica y semiología (perspectivas teóricas). F. de Saussure. Signo verbal y signo no verbal. La estructura triádica del signo. Forma Existencia y Valor. Las tres semióticas de la imagen visual. El signo indicial. Ícono, índice o símbolo. Faneroscopia e ideoscopia. Semiótica interpretativa. El modelo de pensamiento triádico. La semiosis ilimitada. Deducción, inducción y abducción. La publicidad gráfica.

El estructuralismo. El estructuralismo y el análisis de los relatos. La narratología de Greimas. El recorrido generativo de la significación.

Representaciones Sociales y estereotipos. Los medios de comunicación. Discriminación y dominación. Las representaciones sociales: identificación de terceridades mediante operaciones

de atribución, sustitución y superación. Nociones de marca y huella. Magariños de Moretín y la semiótica de los enunciados.

El discurso. Semiosis social y discurso social. Van Dijk y el análisis ideológico del discurso.

Los mecanismos semióticos del humor. El humor político. La publicidad humorística.

Representaciones y estrategias de marketing. Semiología y publicidad. La construcción del mensaje publicitario. Figuras retóricas. Semiología de la imagen.

Bibliografía Básica

ARAYA UMAÑAN, S. (2002) *Las representaciones sociales. Ejes para su discusión*, FLACSO.

BARTHES, R. (1985) *La aventura semiológica*, Barcelona: Paidós.

DELLEDALLE, G. (1996) *Leer a Peirce, hoy*, Barcelona: Gedisa.

DORFLES, G. (1972) *Naturaleza y artificio*, Madrid: Lumen.

ECO, U. (1985), *Tratado de semiótica general*. Milán: Lumen.

FOUCAULT, M. (1969), *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

FABBRI, P. (2001), *Tácticas de los signos*. Barcelona: Gedisa.

HABERMAS, J. (1986), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid: Taurus.

LAKOFF, G. (1980), *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

MAGARIÑOS DE MORETÍN, J. (2008), *La semiótica de los bordes*. Córdoba: Comunicarte

MCMAHON, B. y Quin, R. (1997) *Historias y estereotipos*, Madrid: Ed. De la Torre.

PARRET, H., (1993), *Semiótica y Pragmática*. Buenos Aires: Edicial.

ROSA, N. (1978) *Léxico de lingüística y semiología*, Bs. As.: CEdAL.

PIERCE, C., (1986), *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

VAN DIJK, T. (2003) *Ideología y discurso*, Barcelona: Ariel.

6.3.4 CUARTO AÑO

▪ **6.3.4.1 Literatura en Lenguas Extranjeras**

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: anual

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Cantidad de horas semanales: 3hs. reloj.

Total de horas: 96 hs. reloj.

Finalidades formativas de la Unidad Curricular

Los estudiantes deberán comprender el desarrollo de categorías teóricas que analizan la pertenencia de obras literarias a períodos estéticos e históricos consignados.

Se tratará de integrar los conocimientos referidos a Literaturas en lengua no española con los recorridos literarios españoles, argentinos y regionales que hayan realizado hasta el momento.

Se construirán espacios de adquisición de conocimientos en tanto posibilidad de interpretación crítica de obras literarias clásicas y sus procesos de recepción contemporáneos y extemporáneos.

Se propondrá la selección de obras literarias canónicas o no canónicas para su abordaje con estudiantes de Nivel Medio a través de un análisis crítico y reflexivo.

Ejes de contenidos. Descriptores

Literatura comparada. Concepto y características. Alcances analíticos. Confrontación y/o conformación de literaturas nacionales. Herencia greco-latina. Mímesis.

Preceptivas dramáticas. De la tragedia clásica a la tragedia inglesa. Modernidad y teatro. Cambios de paradigma.

Narrativa. Épica y novela. La novela entre el siglo XIX y el siglo XX.

Bibliografía Básica

ADORNO, T. (1962) *Prismas*, Barcelona, Ariel.

BARTHES, R. (2003) *Ensayos Críticos*, Bs. As., Seix Barral.

BENJAMIN, W. (2012) *El París de Baudelaire*, Bs. As., Eterna Cadencia.

BÜRGER, P. (2010) *Teoría de la vanguardia*, Bs. As., Las cuarenta.

DOS SANTOS, E. (1969) *Siglo XIX: Naturalismo y Simbolismo*, Bs. As., Centro Editor de América Latina.

DUBATTI, J. (2009) *Concepciones de teatro. Poéticas teatrales y bases epistemológicas*, Bs. As., Colihue.

JAMESON, F. (2013) *Brecht y el Método*, Valentín Alsina, Manantial.

LÓPEZ CASTELLÓN, E. (1999) *Simbolismo y bohemia: la Francia de Baudelaire*, Madrid, Akal.

MELIÁN LAFINUR, A. (1964) *El romanticismo literario*, Bs. As., Columba.

MODERN, R. (1989) *Hispanoamérica en la literatura alemana y otros ensayos*, Buenos Aires, Fraterna.

NABOKOV, V. (2010) *Curso de Literatura Europea*, Barcelona, RBA.

REST, J. (1991) *Conceptos de Literatura Moderna*, Bs. As., Centro Editor de América Latina

RICOEUR, P. (1998) *Tiempo y narración II. Configuración del tiempo en el relato de ficción*, México, Siglo XXI.

ZÁTONYI, BARTHES, R. M. (2012) *Aportes a la Estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*, Bs. As., La marca editora.

▪ **6.3.4.2 Didáctica de la Lengua y la Literatura III**

Formato: Asignatura.

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 4° año – 1er. Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 4 hs. reloj.

Total de horas: 64 hs. reloj

Finalidades Formativas

Es necesario comprender que la didáctica de la Lengua y la Literatura es un campo específico del conocimiento conformado por una trama interdisciplinaria de saberes que toma como referencia a las ciencias del lenguaje y a la teoría literaria; pero al mismo tiempo, es preciso problematizar los conocimientos adquiridos en la búsqueda de las mejores estrategias didácticas.

Revisar el campo de la didáctica de estas disciplinas y los modos de producción de conocimientos junto con el análisis de la diversidad de prácticas de lectura y escritura en distintos contextos, marcadas por las distintas concepciones subyacentes acerca de la lectura y la escritura.

Desarrollar la capacidad de análisis y reflexión de las trayectorias estudiantiles con el fin de generar propuestas alternativas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Ejes de contenidos. Descriptores

Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura: construcción de marcos teóricos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura desde una perspectiva histórica, social y cultural. Tradiciones en la enseñanza de la Lengua y la Literatura: objetivaciones y resignificaciones. Modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua escrita. La reflexión metalingüística en los libros de texto y manuales escolares.

La literatura como objeto de enseñanza: la constitución del canon literario escolar. Las editoriales y los procesos de canonización. Revisión del concepto de “placer”. La postura estética frente al universo del discurso, el concepto de “goce”.

La planificación: plan de clase, secuencias didácticas. Planificación de proyectos. La evaluación como proceso. La corrección.

Bibliografía Básica

ALVARADO, M. (2004) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

BIXIO, B. (2003) “Pasos hacia una práctica sociocultural de la Lengua y la Literatura. Sociolingüística y educación, un campo tensionado” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año I, N° 2, Barcelona, Octaedro.

BOMBINI, G. (2009) *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Buenos Aires, Lugar Editorial.

_____ (2011) *Los arrabales de la literatura*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRITO, A. (2010) *Lectura, escritura y educación*, Rosario, Homo Sapiens.

CIAPUSCIO, G. “El lugar de la gramática en la producción de textos”, Universidad de Buenos Aires, CONICET, s/r.

DI MARCO, M. (2002) *Atreverse a corregir*, Buenos Aires, Sudamericana.

DI TULLIO, Á. (2006) “El error gramatical y su pertinencia pedagógica” en *Propuestas 5*, Rosario.

FRUGONI, S. (2005) “La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la Lengua y la Literatura” en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año III, N° 3, Buenos Aires, El Hacedor.

ITURRIOZ, P. (2010) “La escritura como práctica sociocultural: otras categorías para otros problemas” en *Lulú Coquette, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 5, Buenos Aires, El Hacedor.

MONTES, G. (2000) *La gran ocasión. Plan Nacional de Lectura*. Ministerio de Educación .Buenos Aires.

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

▪ **6.3.4.3 Problemáticas Socioeducativas en la Educación Secundaria**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el diseño curricular: 4to año – 1er cuatrimestre

Cantidad de horas Semanales: 3hs. reloj.

Total de horas: 48hs. reloj.

Finalidades Formativas de la unidad curricular

La unidad curricular Problemáticas Socioeducativas en el nivel secundario tiene la intencionalidad de contribuir a la configuración de un espacio de reflexión de problemáticas relevantes en los contextos institucionales particulares del nivel. Requieren de abordajes que profundicen la construcción de competencias docentes para su intervención y acompañamiento. En este sentido se referencian tres ejes posibles de contenidos que tienen unidad en sí mismos y que también se vinculan entre sí como abordajes complejos. Las problemáticas socioeducativas definidas se plantean como desarrollos a profundizar que articula con contenidos abordados en las unidades curriculares de los tres campos desde donde se recuperan los desarrollos teóricos para su análisis y profundización en los contextos que se producen.

Ejes de contenidos. Descriptores

Inclusión Educativa. La construcción de alteridades en ámbitos sociales y escolares. Las trayectorias educativas. La articulación de la escuela común con la escuela especial. Legitimidad y resistencias en torno a la inclusión de determinados sujetos sociales al sistema educativo.

La escuela media como dispositivo escolar. Los formatos escolares. La institución educativa en contexto. Convivencia, conflictos y vínculos escolares. La diversidad pensada como una experiencia ética y subjetiva. El lugar de la ética en la formación docente. La configuración de la práctica docente en los nuevos formatos.

La educación intercultural como derecho, el desarrollo de propuestas curriculares institucionales. La enseñanza como acto político. La impronta de los mandatos fundacionales en las prácticas educativas y sociales que visibilizan /invisibilizan a los pueblos originarios.

Bibliografía Básica:

DUSSEL, I. (2004). *Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista*. En: Cuadernos de pesquisa, v. 34, n. 122. Sao Paulo: Fundação Carlos Chagas.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. En: Cuaderno de Pedagogía. Rosario. Año 4 N°7. Rosario: Ed. Bordes.

KAPLAN, C. (2006.) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. *Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Tomo 1 y 2. Abril 2014.

HORN, A. y otros (2013). *Prácticas Escolares e ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad*. En: Cuadernos de Pedagogía Rosario Vol. 43 N° 48.

ROSATO, A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

TERIGI, F. (2006). *Las otras primarias y el problema de la enseñanza*. En: Terigi, F. (coord.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.

_____ (2010). *Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia La Pampa.

SKLIAR, C. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 56, enero-abril.

▪ **6.3.4.4 Alfabetización Inicial y Avanzada**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral

Ubicación en el Diseño Curricular: 4° año – 2do Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 2hs. reloj.

Total de horas: 32hs. reloj

Finalidades Formativas

Se debe concebir a la alfabetización como el proceso con el que se accede a la cultura escrita, no propio de la Educación Primaria sino que se desarrolla a lo largo de toda una vida y que no es exclusivo de la educación formal sino que se produce en cualquier ámbito de la actividad humana.

Por lo tanto es importante, en el proceso de formación, conocer el proceso de la adquisición de la lengua escrita y asumir la tarea alfabetizadora aún en la Educación Secundaria, en el marco de los lineamientos de las Políticas Educativas vinculados con las trayectorias escolares y la realidad sociocultural de la diversidad en el aula. En este sentido, se deberán proveer a los futuros profesores de las herramientas teórico-metodológicas necesarias y suficientes, para proporcionar un andamiaje eficaz en la tarea alfabetizadora de jóvenes y adultos que así lo necesiten.

Ejes de contenidos. Descriptores

Alfabetización: alcance del concepto “alfabetización inicial” Perspectiva psicolingüística y perspectiva sociohistórica. La doble articulación del lenguaje.

Lectura y escritura: Teoría transaccional de la lectura y la escritura. El continuo eferente-estético. La transacción en la redacción. La comunicación entre autor y lectores. El interaccionismo sociodiscursivo. Teoría y metodología. Actividad colectiva y acción individual.

La era digital: Alfabetización electrónica, leer y escribir en la era digital. Metáforas digitales. Nuevas narrativas posibles.

Bibliografía Básica

AA.VV., (2010) La formación docente en Alfabetización Inicial, Bs. As., IPESA.

ABDALA, S. y RAMANIUK, Y. (2006) Leer y producir textos. Una propuesta para 1° grado, Gral. Roca, Fondo Editorial Básico.

BAREI, S. (2012), Culturas en conflicto, Córdoba, Ferreyra Editor.

BRASLAVSKY, B. (2003), ¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana, 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.

CASSANY, D. (2012), *Enlínea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.

CHARTIER, R. (2006) “Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito” en Revista Quimera, N° 150, Septiembre.

DUSSEL, I., (2012), “Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital”, en: Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario, FLACSO/Homo Sapiens. Pp. 183-212.

FERREIRO, E. (2011) *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI editores.

MANRIQUE DE BORZONE, A. M., (1994) “El proceso de alfabetización” en Leer a los 5, Bs. As., Aique.

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.

▪ **6.3.4.5 Historia de La Lengua Castellana**

Formato: Seminario

Régimen de cursada: cuatrimestral.

Ubicación en el Diseño Curricular: 4° año – 2do. Cuatrimestre.

Cantidad de horas semanales: 2 hs. reloj.

Total de horas: 32 hs. Reloj

Finalidades Formativas

La descripción del proceso de formación y evolución de una lengua comprende la consideración tanto de su historia externa como de su historia interna. Para la consideración de la primera, es necesario conocer el contexto histórico, político, social y cultural de uso de una lengua y para la consideración de la gramática histórica, es ineludible una descripción lingüística de los sucesivos estados de lengua y el conocimiento de la lógica de la variación, los contactos y el cambio lingüístico a distinto nivel (fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico, estilístico). Este abordaje permite integrar conceptos de la Lingüística, la Sociolingüística, la Dialectología, la Tipología lingüística, la Teoría de los universales lingüísticos, la Filología, la Pragmática, el Análisis del discurso, la Hermenéutica, la Etimología, además del auxilio de otras disciplinas como la Historia, la Historiografía, la Sociología, la Etnografía, la Filosofía, por mencionar algunas.

Las modificaciones que acontecen a una lengua en su devenir no suelen ser claramente perceptibles para el hablante común, que carece de una perspectiva de observación diacrónica y de métodos de análisis para ponderar los cambios. De igual modo, ese mismo hablante no está dotado de recursos técnicos para evaluar los indicios sistemáticos de la variación lingüística, dentro y fuera de su comunidad de habla⁵⁵. Por lo tanto, en el marco de este seminario deberán ofrecerse a los estudiantes, elementos teóricos que desarrollen su capacidad de observación y análisis de la variación y el cambio.

La lengua castellana, su historia y evolución, serán examinadas como un proceso de transformación en cada contexto geográfico, desde sus orígenes en la Península Ibérica, hasta su diseminación en la vasta distribución que actualmente tiene. La diversidad intralingüística que presenta el castellano en cualquiera de sus ejes –diatópico, diastrático o diafásico- se inscribe en el marco más amplio de la diversidad cultural, no obstante lo cual, hoy, se propicia una política de "unidad en la diversidad" (no exenta de controversias). Para recorrer este proceso es necesario remontarse a las raíces latinas y revisar los cambios producidos diacrónicamente a distinto nivel, así como considerar la variación sincrónica que se registra en cada momento.

Ejes de contenidos. Descriptores

⁵⁵ Aunque es cierto que el hablante percibe y pondera intuitivamente tanto la variación como el cambio.

Historia, lengua y cultura. Integración de perspectivas diacrónica y sincrónica en el estudio de la lengua. Lingüística Histórica: el estudio del cambio lingüístico como resultado.

Génesis del castellano. Etapa prerromana, Etapa romana, Etapa visigoda, Etapa árabe. Zona de origen del castellano: influencia del vasco en la norma de Castilla la Vieja. Características del castellano. El proceso de Reconquista en el contexto de la fragmentación dialectal; avance hegemónico del castellano. Panorama lingüístico hasta el siglo XIII.

Proceso de estandarización del castellano. Estandarización de una lengua. La labor estandarizadora de Alfonso X Los Reyes Católicos y sus decisiones con respecto al idioma. La gramática de Nebrija

Creación de la Real Academia Española. Las vicisitudes de la denominación del idioma: castellano / español. Cortes sincrónicas en la evolución de la lengua El castellano trasplantado a América. Variedades dialectales.

Panorama actual de la lengua. Estatus actual del castellano en el mundo. La norma policéntrica del español. Controversias en torno a la consigna de la “unidad en la diversidad”. Las autoridades lingüísticas. Las Academias de la Lengua El Español de Argentina. La situación de multilingüismo en el MERCOSUR.

Bibliografía básica

ALVAR, M. (dir.) (1996). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel Lingüística.

ANDERSON, G. Y C. MERCADO (2006). “La estandarización contradice el concepto de multiculturalismo”. En: *Novedades educativas*, año 18, Nº 186, junio 2006.

ARMENDÁRIZ, A.M. (2000). “Política y planificación lingüísticas en Argentina con proyección MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad”. En: *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, Nº 1, 139-156.

BERNÁRDEZ, E. (1999). *¿Qué son las lenguas?* Madrid: Alianza Editorial.

CANO AGUILAR, R. (1995). “La historia del español”. En: Seco, M. y G. Salvador (coord.) *La lengua española, hoy*. Madrid: Fundación Juan March.

COMPANY, C. y J. CUÉTARA PRIEDE (2007). *Manual de gramática histórica*. México: UNAM.

DI TULLIO, Á. (2004). “El español en tiempos de globalización”. En: *Letterature D’America*, Anno XXIV, n. 100, 2004.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (coord.) (2009). *El lenguaje humano*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (coord.) (2004). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Bahía Blanca: Proyecto cultural Weinberg.

GIMENO MENÉNDEZ, F. (1990). *Dialectología y Sociolingüística españolas*. Alicante: Universidad de Alicante: Espagrafic.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2001). “Perfiles y dimensiones en el concepto de norma (las otras normas)”. *II Congreso de la Lengua Española*. Valladolid: Centro Virtual Cervantes: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/gutierrez_s.htm

LAPESA, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.

MEDINA LÓPEZ MORALES, H. (2010). *La andadura del español por el mundo*. Buenos Aires: Taurus.

6.4. CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.

El Campo de la práctica como trayecto formativo vertebra y articula el campo de la formación general, el campo de la formación específica y remite a la Formación de la Práctica Profesional.

La construcción de la práctica profesional es un proceso continuo y gradual que posibilita el aprendizaje de las capacidades específicas que definen la tarea de enseñar. Requiere de la inserción en contextos diversos, asumiendo paulatinamente funciones que un docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales. Para ello es necesario proponer experiencias formativas en diferentes ámbitos sociales y educativos; urbano-rural-encierro-domiciliario-virtual, en distintas modalidades, formatos escolares y para diferentes sujetos de la educación secundaria tanto jóvenes como adultos. Es necesario priorizar las articulaciones con los otros campos de la formación general y específica con la intención de encontrar un equilibrio entre una sólida formación disciplinar y formación en la práctica de la enseñanza de la Lengua y la literatura.

Requiere del abordaje de núcleos de sentido que acompañen el trayecto formativo durante los cuatro años, caracterizado por la circularidad, progresión y complejidad en el abordaje de los contextos y tareas específicas de la práctica docente y de la práctica de la enseñanza. Algunos de estos núcleos de sentido se refieren a: 1) La práctica docente y de enseñanza como objeto de análisis y comprensión en su contexto de producción, 2) la apropiación de herramientas metodológicas desde la investigación educativa para su abordaje y 3) el sujeto de estas prácticas en relación al propio proceso de formación en el que se inscribe una historia personal e institucional y que requiere del aprendizaje de una formación para el análisis que permita la objetivación de la realidad representada desde una posición reflexiva y crítica.

La reflexividad como perspectiva en el campo de la práctica orienta la construcción de una práctica habitual que trascienda a las modas y lo esporádico para sistematizarse y posibilitar nuevas miradas a las prácticas desempeñadas desde todos los sujetos que participan en la formación de los estudiantes. En este sentido el trabajo con las narrativas desde los inicios de la formación a través del portfolio, promueve en los sujetos el aprendizaje de una práctica reflexiva que permita la de-construcción y reconstrucción crítica de modelos, huellas vividas acerca del ser docente, con la intención de generar prácticas reflexivas, conformadoras de hábitos profesionales.

En el campo de la práctica el trabajo formativo tiene la particularidad de estar vinculado con otras instituciones y sujetos que participan como co-formadores en ese proceso. La relación entre el Instituto formador y las Instituciones Educativas se visualiza como un espacio de debate y construcción colectiva que interpela permanentemente a los sujetos, a las culturas institucionales y a los saberes; enfoque que explicita la concepción de formación y práctica concebida como una problemática y responsabilidad compartida desde una cultura colaborativa de abordaje de la formación de la práctica profesional. Este modo de asumir el trabajo con las Instituciones Asociadas requiere de una actitud de diálogo permanente para compartir argumentaciones y posicionamientos diversos con la intencionalidad de construir respuestas pertinentes y creativas que se alejen de prácticas estereotipadas/ritualizadas por la cultura hegemónica. Esto promueve

el aprendizaje de una práctica reflexiva compartida con otros, en un proceso dialéctico de generación de prácticas a partir de teoría y de teorías a partir de la práctica comprometida con el conocimiento a transmitir y con los problemas sociales.

El espacio de la práctica está organizado en cuatro unidades curriculares que resignifican los aportes teóricos y metodológicos abordados en diversos campos de la Formación y en las prácticas de esos mismos campos y de las instituciones asociadas. Se propone por lo tanto, el abordaje para los cuatro años de actividades en las dos instituciones formadoras (Escuelas Asociadas/Instituto Formador).

En cada Unidad curricular; práctica I, II, III y IV se desarrollan Talleres de Práctica, Trabajos de Campo en diferentes contextos institucionales y socioeducativos ampliados, Talleres Integradores/interdisciplinarios, Tutorías, Ateneos; éstos dispositivos constituyen alternativas diversas para la compleja organización de la tarea pedagógica del área de Práctica.

PRIMER AÑO

▪ **6.4.1 Taller de Práctica Docente I**

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: 1° año.

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64 hs), Trabajo de Campo (32 hs); Taller Integrador (10 hs).

Cantidad de horas totales: 106 hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

La Unidad Curricular de la Práctica I, inicia a los estudiantes en la primera inserción en Instituciones Socio-educativas, tiene la intencionalidad de proporcionar conocimientos que permitan el análisis de las representaciones sociales acerca del "ser docente".

También se posibilita la comprensión de los contextos socio- institucional y los rasgos particulares para viabilizar el acercamiento progresivo a las actividades que definen la tarea de educar y promover, al mismo tiempo, la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas que favorezcan el conocimiento de los contextos socio- institucionales en los que se realizan las prácticas docentes en sentido amplio y las prácticas pedagógicas que tienen lugar en distintos contextos, ámbitos y modalidades de la Escuela Secundaria.

Se Plantea el desarrollo de capacidades para la problematización de las prácticas educativas y de enseñanza desde una mirada multidimensional y compleja. Esto requiere de la construcción de herramientas que posibiliten la interpretación, el reconocimiento de las situaciones educativas que son específicas de la práctica docente, del contexto en el que éstas se producen y de las trayectorias personales y escolares que las interpelan.

Se sugiere el uso del portfolio como herramienta metodológica que posibilita al estudiante la documentación de su propio proceso formativo, y de las experiencias educativas que permitan: objetivar, reconstruir y reflexionar acerca de la construcción de la identidad profesional y de este modo desarrollar una formación que se apoye en el análisis reflexivo respecto a la propia biografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional.

Núcleo de Contenidos. Descriptores

Los contextos de producción de la práctica docente y los procesos subjetivos de construcción de la identidad profesional. Formación, Práctica docente e Investigación. Modelos de docencia. Recuperación histórica de la docencia en el Nivel.

Prácticas Sociales, Institucionales y de Enseñanza. Representaciones sociales acerca del ser docente. Contextos de prácticas institucionales y su relación particularizada con la realidad socio-educativa a la que pertenecen.

La enseñanza y el aprendizaje en diferentes contextos: la educación permanente. La dimensión sociopolítica, institucional de espacios de enseñanza y de aprendizaje en experiencias educativas. Investigación y Formación. Aportes teórico-metodológicos de la Investigación Socio-antropológica, la etnografía. Instrumentos de recolección de información. Construcción de categorías, sistematización de datos. Informes. Las narrativas y documentación pedagógicas. Portafolio.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular se sugiere: actividades en el IFDC a través de: Taller de Práctica de 2 hs semanales (64 hs anuales), encuentros bimestrales de dos horas de un Taller Integrador, distribuidas en función de las definiciones institucionales y del trabajo de campo en las Instituciones Asociadas (32 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el primer año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere la participación de los espacios curriculares que conforman el mapa curricular de primer año, tanto los espacios de la Formación General como de la Formación Específica.

Bibliografía Básica

ALLIAUD, A. Y ANTELO, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

ALLIAUD, A. Y DUSCHARZKY, L. (compiladoras) 2003. *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*. Niño y Dávila editores.

ACHILLI, L. E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

BIRGIN, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Ediciones Troquel.

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. 1ª edición. Buenos Aires: Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Ediciones Novedades Educativas. Paidós educador.

FILLOUX, J. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.

GUBER, R. "El trabajo de campo" en Guber, Rosana: *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Capítulo 2 <http://comeduc.blogspot.com/2006/03/rosana-guber-el-trabajo-de-campo.html>

Larrosa, J. (Ed.) (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

MC. EWAN, H. Y EGAN, K (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

ROCKWEL, E. (2011) *La experiencia etnográfica historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As.: Paidós

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

URBANO C. Y YUNI J. (2005) *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Editorial Brujas.

WITTRICK, M.C. (1989) *La investigación de la enseñanza. I Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

SEGUNDO AÑO

▪ **6.4.2 Taller de Práctica Docente II**

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: 2° año.

Distribución de carga horaria: Taller de Práctica (64hs), trabajo de Campo (48hs), taller Integrador/interdisciplinar (16hs).

Cantidad de horas totales: 128hs reloj

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta Unidad Curricular profundiza el abordaje de las Instituciones Educativas del Nivel Medio, su historia y rasgos que la particularizan con el fin de poder desentrañar las redes de significados que los sujetos sostienen a través de la cultura escolar para proyectar espacios escolares acordes con las exigencias y demandas de la sociedad actual.

Se debe favorecer la construcción de herramientas conceptuales y metodológicas para la interpretación de las culturas institucionales/áulicas y la caracterización organizativa cultural-social-pedagógica de las Instituciones Asociadas y el relevamiento de los proyectos institucionales en contexto. Se sugiere para el trabajo de Campo un acercamiento a aspectos organizacionales y de micro-política institucional.

Los ámbitos de intervención comprenden instituciones de Nivel Secundario de distintas modalidades y contextos y el análisis y conocimiento de los niveles curriculares. Comprender las Instituciones Educativas del Nivel Secundario significa adentrarse en su estructura, sus particularidades y dinámica cotidiana.

Deberán analizarse los documentos e instrumentos que sostienen las prácticas de enseñanza en la educación secundaria, desde una mirada crítica – reflexiva, comprendiendo sentidos y significados de la práctica curricular.

Se deberá conocer el desarrollo de actividades relacionadas con la práctica de la enseñanza, diseños de intervención educativa, producción de planificaciones en distintos contextos. Se propone la realización de prácticas colaborativas en proyectos institucionales/áulicos en las Instituciones Asociadas, la participación en espacios de socialización y debate sobre producciones colectivas que favorezcan procesos de formación intersubjetiva y meta-cognición y la documentación de experiencias pedagógicas que generen instancias de escritura y objetivación de la práctica.

Ejes de contenidos. Descriptores.

La historia, organización y dinámica de las instituciones de educación secundaria. Historias Institucionales. Lectura micro política institucional. Relaciones de Poder/conflicto y negociación. Las Instituciones educativas conceptualización en el tiempo. Las dimensiones de la estructura formal institucional. La cultura institucional. Las relaciones informales y la dinámica de la vida institucional. La Institución como espacio de circulación de saberes. La autoridad pedagógica el análisis de los dispositivos disciplinarios y de convivencia.

La dimensión pedagógico-didáctica. Niveles de concreción del currículo: nacional, jurisdiccional e institucional. Normativa curricular institucional. Los procesos y documentaciones institucionales organizadores de las prácticas: Sentidos, alcances, dimensiones de documentación que orientan las prácticas docentes en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Producción colectiva de proyectos institucionales y áulicos.

Abordaje Institucional y áulico a través de la etnografía, análisis de documentos institucionales, registros de la vida cotidiana institucional/áulica. La observación participante, elaboración de registros etnográficos documentación de experiencias.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular del Taller de la Práctica II se definen: actividades en el IFDC, 2 hs de Taller de la Práctica, (64 hs anuales) encuentros de un Taller Integrador (16 hs. anuales) distribuidas bimestral/trimestralmente en función de las definiciones institucionales. Trabajo de campo en las Instituciones Asociadas; (48 hs. anuales). Los tres formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre si y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en Práctica II propone la inserción institucional a través de: observación, observación participante, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos, muestras, feria de ciencias, salidas didácticas, elaboración y producción colectiva de propuestas contextualizadas con parejas pedagógica, docentes del aula y profesores de las unidades curriculares. El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones sociales/educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de problemáticas y/o temáticas que se vinculen al eje de la práctica en el segundo año. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las

experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de: Didáctica General, Psicología Educativa, unidades curriculares de Lengua y/o Literatura de la Formación Específica.

Bibliografía Básica

ANIJOVICH, R y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Bs. As.: Paidós.

BAQUERO, R. y otros G. (Comp.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: CEM del estante editorial.

BELGICH, H. (2006) *Orden y Desorden escolar*. Rosario: Editorial Homosapiens.

BOLIVAR, A. (1995) *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del currículum*. FORCE. Universidad de Granada.

CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (Comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.

FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Paidós.

----- (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO G, y otros (1996) *Las Instituciones Educativas Cara y Ceca*. Editorial Troquel.

GARAY, L. (1996): "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En: Butelman, I. (comp.): *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (2008). *El Oficio de Enseñar*. Bs. As. : Paidós.

MEDINA RIVILLA, A. (2005). *Didáctica General*. Ed. Pearson.

NICASTRO, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.

SANTOS GUERRA, M. (1994) *Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar*. Editorial Aljibe.

----- (1999) *Para comprender las organizaciones educativas*. Editorial Aljibe.

WOODS, P. (1986) *La escuela por dentro*. Paidós.

----- (1989) *Investigar el arte de la enseñanza uso de la etnografía en la Educación*. Bs As.: Paidós

TERCER AÑO

▪ **6.4.3 Taller de Práctica Docente III.**

Formato: Práctica Docente

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: 3° año.

Distribución de la carga horaria: Taller de Práctica (64 hs.), Trabajo de Campo (60 hs.), Taller Integrador/interdisciplinar (16 hs.), Ateneos/Tutorías (10 hs.)

Cantidad de horas totales: 150 hs. reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

En esta Unidad Curricular, la práctica de la enseñanza adquiere significación desde la compleja paradoja de enseñar a enseñar. La práctica de la enseñanza como actividad intencional conforma un entramado de dimensiones epistemológicas, políticas, sociales y psicológicas en una construcción elaborada como interjuego necesario entre teoría y práctica.

La construcción didáctica implica en este proceso poner en juego la relación contenido-método. La inserción en contextos escolares y áulicos diversos permite el análisis de problemáticas cotidianas a partir de la reflexión colectiva y acciones participativas de producción de diseños e intervenciones didácticas desde una perspectiva colaborativa.

Participar en diferentes instancias educativas institucionales/áulicas/extra-áulicas implica analizar y comprender las prácticas de enseñanza en el contexto del aula, en diálogo permanente con los saberes conceptuales y metodológicos construidos, y tomar decisiones que respondan a los principios de justicia curricular.

Posibilitar la producción de propuestas personales de intervención pedagógica contextualizadas en relación al qué, cómo y para qué enseñar Lengua y Literatura en los distintos ciclos del Nivel Secundario. Al mismo tiempo, valorar la investigación educativa como herramienta que permite la producción de conocimientos contextualizados de las instituciones educativas.

Bloque de Contenidos. Descriptores.

Prácticas de enseñanza contextualizadas. El aula espacio material y simbólico. La interacción en el aula. La heterogeneidad sociocultural, la producción y el intercambio en el proceso de construcción del conocimiento escolar. El aula en la enseñanza de la Lengua y la Literatura. La clase escolar, construcción de categorías didácticas para su análisis y comprensión.

El conocimiento profesional de los profesores en relación a su práctica profesional. La intervención del docente en los procesos de enseñanza aprendizaje. Las tareas del Profesor en la práctica cotidiana. Las relaciones que se inscriben saber-poder en la clase. Los supuestos que operan. Análisis de esquemas prácticos y estratégicos en los tres momentos de la práctica, pre-activo, interactivo y post-activo.

Las prácticas de enseñanza: el diagnóstico, la planificación como hipótesis de trabajo, aprendizaje –enseñanza-evaluación-estrategias didácticas específicas. La construcción metodológica. La evaluación del proceso y la acreditación. Criterios para la construcción del diseño y evaluación de propuestas de intervención educativa.

Producción análisis y reflexión de medios y materiales didácticos, elaboración de recursos digitales. Documentos, videos, actividades de simulación y otros desarrollos específicos de las tecnologías de la información.

La investigación como práctica social. Investigación- Acción. Dimensión epistemológica y Metodológica. Elaboración de instrumentos de recolección y análisis de datos. Análisis de registros de clases.

Para el desarrollo de esta Unidad Curricular del Taller de la Práctica III, se definen: actividades en el IFDC (Taller de la Práctica 64 hs anuales y Taller Integrador 16 hs anuales distribuidas en función de las definiciones institucionales) y Trabajo de campo en las Instituciones (60 hs anuales) Se propone incorporar otros formatos como Tutorías y Ateneos(10hs) Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos en esta unidad curricular.

El trabajo de Campo en práctica III propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, participación en actividades institucionales, proyectos pedagógico-didácticos, elaboración y producción colectiva de propuestas de intervención áulica en los ciclos de la educación secundaria.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en los ciclos de la educación secundaria. Promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de co-formadores, formadores especialistas en la Enseñanza, Didáctica de la Lengua y la literatura y otros espacios curriculares de la Formación Específica, de acuerdo a las realidades institucionales/temáticas a abordar.

Bibliografía Básica

ALONSO, T. Y SANJURJO, L. (2008) *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.

ARAN, A. (1998) *Materiales Curriculares. Como elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. El curriculum en el aula*, Bs. As.: Grao Biblioteca del Aula.

BIXIO, C. (2004) *Cómo planificar y evaluar en el aula*. Bs. As.: Ed. Homo Sapiens.

CAMILLONI A, y otros (1998) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs. As.: Paidós.

GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI, M. *El ABC de la tarea docente. Currículo y enseñanza*, Bs. As.: Aique.

Gvirtz, S. (Comp.) (2000). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.

JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

LITWIN, E. (1997). *Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

MONEREO, C. (1990) *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*, en Revista Infancia y Aprendizaje, 50, 3-25.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TERIGI, F. (1999). *Currículum*. Buenos Aires: Santillana.

WASERMANN, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.

WITTRICK, M.C. (1989) La investigación de la enseñanza. I Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós.

CUARTO AÑO

▪ **6.4.4 Taller de Práctica Docente IV- Residencia Pedagógica**

Formato: Práctica Docente.

Régimen de cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: 4° año.

Distribución de carga horaria: Taller de Práctica (64 hs.), Trabajo de Campo (152 hs.), Taller Integrador/interdisciplinar (20 hs.), Ateneos/Tutorías (20 hs.)

Cantidad de horas totales: 256 hs reloj.

Finalidades formativas de la unidad curricular

En esta Unidad Curricular se profundizan y complejizan los abordajes de saberes disciplinares y didácticos aprehendidos en instancias formativas de cursadas, espacios informales y experiencias pedagógico-didáctica de inserción progresiva de cada unidad curricular en la práctica. La Residencia se constituye en el periodo en el que el Residente realiza la práctica profesional en escenarios reales asumiendo la experiencia de vivenciar la tarea docente en toda su complejidad. Se presenta como un lugar de transición que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico, y complejo de la formación en el que participan de modo articulado las instituciones asociadas y el IFDC.

La práctica profesional en las instituciones asociadas se configura como una práctica comprometida con la realidad educativa desde una visión política del ejercicio de esa práctica profesional, requiere de la re-significación de supuestos básicos acerca del enseñar y el aprender en la producción de proyectos didácticos contextualizados y personales. Se promueve el desempeño de una práctica reflexiva en cada contexto de producción con la intencionalidad de generar y transformar las prácticas de enseñanza.

Se considera a la Residencia como ámbito de acompañamiento a los residentes por parte de los profesores co-formadores, formadores del IFDC, pares y profesores de práctica en el desarrollo de un hábitus profesional que permita la reflexión-acción de las prácticas. Se trata de articular el trabajo teórico con las tareas propias del campo y promover la construcción de marcos de interpretación rigurosa de la realidad educativa. Por lo antes dicho, se debe organizar minuciosamente la experiencia de residencia en diferentes ciclos, ámbitos y modalidades de la Educación Secundaria en instituciones diurnas, vespertinas y nocturnas.

Eje de contenidos. Descriptores.

La práctica profesional como práctica ética- política comprometida. La Enseñanza de la Lengua y la Literatura en los diferentes ciclos, ámbitos, modalidades de la Educación Secundaria. El Diseño y producción de propuestas pedagógico-didácticas de intervención educativa contextualizada. La planificación como hipótesis de trabajo, la construcción metodológica de la enseñanza. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente profesional, intelectual comprometido con una práctica política de transformación social-cultural. La tarea docente en la Educación Secundaria y el compromiso con la educación de los jóvenes y adultos.

El conocimiento de los ámbitos de desempeño institucional/áulico a través de herramientas de investigación etnográfica para construir categorías que posibiliten su interpretación y orienten la producción contextualizada de hipótesis de intervención didáctica. La escritura de experiencias didácticas en la Residencia como insumo de reflexión crítica acerca de la propia práctica.

Para el desarrollo de la Unidad Curricular del Taller de la Práctica IV y Residencia se sugiere actividades en el IFDC: Taller de la Práctica (64 hs anuales) y Taller Integrador (20 hs anuales), Trabajo de campo en las Instituciones (152 hs anuales) Se propone incorporar espacios de Tutorías y Ateneos (20 hs). Los formatos que se proponen organizan el trabajo al interior del área de las prácticas y deben articularse entre sí y con otros espacios curriculares y formadores a los fines de promover los aprendizajes propuestos.

El trabajo de Campo en práctica IV propone la inserción institucional a través de observación, ayudantías, acompañamiento a trayectorias estudiantiles, producción y desempeño de proyectos pedagógico-didácticos en los ciclos de la educación secundaria.

El taller integrador coordinado por el docente del Campo de la Práctica tiene la intención de generar un ámbito de interacción entre las instituciones educativas y los sujetos involucrados a través de la definición de propuestas de enseñanza de la Lengua y la Literatura en los dos ciclos de la educación secundaria en todas sus variantes.

Se promueve la relación entre teoría y práctica, el análisis de las experiencias en terreno sistematizadas y el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares. Se sugiere prioritariamente la participación de formadores especialistas en la Enseñanza, en Sujetos de la Educación Secundaria, en Didáctica de la Lengua y la Literatura y de los espacios curriculares de la Formación Específica.

Bibliografía Básica

ALLIAUD, A. (2010) La formación en y para la práctica profesional – Conferencia –Documento INFD.

EDELSTEIN, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, Nº 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2003). Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes. En: G, Giménez (Coord. de Ed.) Prácticas y residencias. Memoria, Experiencias, horizontes. Córdoba: Editorial Brujas..

----- (2004) “Memoria, experiencia, horizontes...” en: *Prácticas y Residencias. Memoria, experiencias, horizontes...*! Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes. Córdoba: Ed. Brujas.

----- (Coord. de Ed.) (2006). *Prácticas y residencias. Memoria, experiencias y horizontes II*. Editorial Brujas. Córdoba.

FELMAN, D. *Treinta y seis capacidades para la actividad docente en escuelas de educación básica*. Documento INFD.

GUDMUNSDOTTIR, S. (1998) “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en: Mcewan, H. y E. KIERAN (comps), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Bs. As.: Amorrortu.

JACKSON, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

PÉREZ GÓMEZ, A. (coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

SATULOVSKY, S (2009). *Tutorías: Un modelo para armar y desarmar – La tutoría en los primeros años de la escuela secundaria – NOVEDUC*.

SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SUÁREZ, D.H. *Docentes, Narrativa e Investigación Educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Laboratorio de Políticas Públicas. Universidad de Buenos Aires.

