



A continuación se presenta el **DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL** del **Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura** de la provincia de **Santiago del Estero** vigente para las cohortes **2014-2019 inclusive**.

- **TÍTULO: Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura**
- **RES. JURISDICCIONAL N°: 1262/13**
- **DICTAMEN COFEV N°: 25/13**

COFEV
Secretaría Ejecutiva



DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
EN LENGUA Y LITERATURA

Los diseños curriculares para la formación inicial en Lengua y Literatura constituyen una propuesta acorde con las finalidades, estructura, deberes y funciones del sistema educativo según lo expresan la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 6.876.

SANTIAGO DEL ESTERO

2013

Gobernador de la Provincia

Dr. Gerardo Zamora

Vice-Gobernador de la Provincia

Dr. Ángel Hugo Niccolai

Ministra de Educación

Dra. Mariela Nassif

Presidenta Consejo General de Educación

Lic. Marcela Menini de Barchini

Directora de Nivel Superior

Lic. Analía Valentini Cristina



Coordinación Técnica

Lic. Zully Bolostotsky de Kriscautzky

Especialistas

Mg. Adriana López

Lic. Marta Silvia Orofino

Referente Jurisdiccional

Lic. Patricia Miró.

Diseño y Compaginación

Ing. Mery Jacqueline Diosquez

Proceso de consultas y recepción de aportes recibidos de:

- Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal:
 - ✚ Instituto Superior de Formación Docente Continua N° 1
 - ✚ Instituto de Enseñanza Superior N° 8
 - ✚ Instituto Superior de Profesorado Provincial N° 2

ÍNDICE

Titulación	6
Diagnóstico general de la Formación Docente	7
Fundamentación de los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la formación docente	10
Enfoque de la Formación Docente	12
Fundamentos epistemológicos de la Especialidad	13
Finalidades formativas de la carrera	19
Perfil del Egresado de la Especialidad	19
Campos de la Formación	21
Formación general	21
Práctica profesional	23
Formación específica	24
Formatos de las unidades curriculares	27
Algunas consideraciones sobre la evaluación	29
Formas posibles de acreditación	29
Criterios de organización por ejes de la Formación Específica	31
Estructura curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia	33
Cuadro analítico de carga horaria y porcentaje por campos y año	35
Cuadro cantidad de espacios curriculares por año	35
1º Año	36
Pedagogía	37
Psicología educacional	41
Alfabetización académica	46
Historia argentina y latinoamericana	50
Historia de la educación y política educacional argentina	53
Práctica I: La institución educativa: aproximaciones desde un enfoque investigativo	56
Introducción a los estudios lingüísticos	59
Introducción a los estudios literarios	62
Gramática I	65
Taller de lectura y oralidad	68
Taller de escritura de invención	71
2º Año	74
Sociología de la educación	75
Tecnología de la información y la comunicación	79
Didáctica general	83
Práctica II: Curriculum, sujetos y contextos. Aproximaciones desde un enfoque investigativo	88
Sujeto de la educación	92
Literatura clásica y su enseñanza	95
Gramática II	99
Lingüística textual y análisis del discurso	101
Teoría y Crítica literarias	104

Medios audiovisuales, TIC y educación lingüística y literaria	107
3° Año	110
Filosofía	111
Integración e inclusión educativa	115
Práctica III: Programación didáctica y gestión de micro-experiencias de enseñanza	119
Didáctica de la Lengua y de la Literatura	122
Sociolingüística y pragmática	126
Historia de la lengua	130
Literatura argentina y latinoamericana y su enseñanza I	132
Literatura española y su enseñanza	136
Literatura infantil y juvenil y su enseñanza	139
4° Año	142
Educación sexual integral	143
Formación ética y ciudadana	146
Residencia y sistematización de experiencias	149
Psicolingüística	153
Alfabetización inicial	156
Literatura regional y su enseñanza	159
Literatura argentina y latinoamericana y su enseñanza II	161
Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura	164
Propuestas de espacios de definición institucional	167

TITULACIÓN

Profesor/a de Educación Secundaria en Lengua y Literatura

DURACIÓN DE LA CARRERA

4 años académicos

CARGA HORARIA TOTAL

Horas cátedra = 4.384 Horas Reloj = 2.923

CONDICIONES DE INGRESO

Los aspirantes a ingresar a la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura deben acreditar las condiciones de ingreso establecidas en el RAM - Título II: Condiciones y requisitos de ingreso.

El presente diseño curricular está organizado de la siguiente manera:

Por año y por campo de formación.

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción, la intención es brindar a los docentes y a las instituciones orientaciones y ejes de contenidos que sirvan como criterios para la organización de desarrollos curriculares institucionales.

PROFESORADOS DE EDUCACION SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA EN SANTIAGO DEL ESTERO

Diagnóstico general de la Formación Docente

En función de los datos cuantitativos y cualitativos y, tomando como fuente de consulta los informes de los Proyectos de Mejora Institucional presentados por los Institutos a partir la convocatoria llevada a cabo por el INFOD en el año 2007, los datos estadísticos de la Dirección de Nivel Superior y los Análisis de los Informes de Acreditación de los Institutos, las producciones logradas a partir de la realización de Talleres Institucionales, los Aportes para la discusión –en el ámbito de la mesa de diálogo y trabajo docente- referido a diseños curriculares de la provincia- para la Formación Docente de Grado de los profesorados, surgen las siguientes cuestiones:

- Diferentes características y problemáticas de institutos superiores y equipos docentes, por cuanto los contextos lo son también; advirtiéndose que en las zonas alejadas a los centros urbanos, las estrategias desarrolladas para conseguir perfiles docentes consisten generalmente en la concentración –acumulación- de cargas horarias, por lo que el docente asume una variedad de unidades curriculares, ejerciendo un trabajo individual, en “solitario”. También se observa que, debido al reiterado uso de licencias, la continuidad del proceso pedagógico se obstaculiza, generando en los alumnos apatía, desinterés, escasas posibilidades de contar con “miradas” o perspectivas diferentes de las temáticas abordadas, llevándolos a construir marcos teóricos acotados, restringidos, con la consecuente disminución en el nivel y promoción de docentes, con bajo perfil en la instancia de formación inicial.
- En Santiago del Estero capital, La Banda y otras ciudades del interior de la provincia consideradas “importantes”, si bien las motivaciones de los alumnos no son muy diferentes y los perfiles docentes poseen una formación inicial similar a los que se desempeñan en zonas o contextos de ruralidad, los docentes cuentan con mayores oportunidades en relación a desarrollar circuitos de capacitación, actualización, cursar postgrados, disponer de bibliografía actualizada, contar con recursos tecnológicos – Internet, por ejemplo-, trabajar en equipo a través de reuniones con colegas de unidades curriculares afines, etc.
- En general, se observa como característica recurrente, la dificultad para trabajar la relación teoría-práctica, es decir, la falta de articulación entre los conocimientos teóricos que poseen los docentes y los procesos de construcción didáctica. Asimismo, se plantea la necesidad de rever y adecuar las prácticas pedagógicas, a partir de la incorporación de las TIC como recursos innovadores para potenciar el trabajo docente y los aprendizajes en los alumnos. Ahora bien, esto supone el desarrollo de acciones de capacitación, muchas de las cuales se están concretando a través de los Proyectos de Mejora Institucional.
- El paso del Nivel Polimodal/Medio al Nivel Superior de Formación Docente, suele resultar “traumático” para algunos de los estudiantes, toda vez que los alumnos ingresantes observan dos dificultades bien delimitadas: escaso o insuficiente desarrollo de las capacidades cognitivas de alto rango, necesarias todas ellas para el abordaje de

contenidos de las distintas unidades curriculares de la carrera; y, por otro, insuficientes saberes básicos disciplinares –propios de la EGB 3 y Polimodal-, lo que dificulta el aprendizaje de los contenidos de la formación disciplinar propia de cada profesorado. En síntesis, esto supone dificultad de los aspirantes a la docencia en el manejo de ciertas competencias básicas para resolver con éxito las exigencias propias de la Educación Superior, trayendo como consecuencia altas tasas de deserción y desgranamiento, así como la disminución de la calidad de la formación docente.

- El deterioro socio-económico, consecuencia de las condiciones contextuales de profundas crisis de estos últimos años (aumento de pobreza, desocupación, precarización del trabajo) incide en el rendimiento académico de los alumnos y en los índices de desgranamiento, por cuanto un índice significativo son adultos, jefes/as de hogar, observándose superposición de obligaciones –personales, familiares, académicas- y la priorización de actividades laborales reductibles, en relación a las propias del instituto formador. ...*“La escuela pública en Santiago del Estero no es ajena a los efectos sinérgicos del neoliberalismo y de las prácticas feudales subsistentes: graves problemas sociales, desocupación, pobreza, exclusión, violencia social, desamparo, trabajo infantil, precarización del trabajo docente la atraviesan hasta estallar en su interior.”*¹

- Debilidad de la formación inicial de los docentes: el Sistema de Formación Inicial no “garantiza” la adquisición de los conocimientos y las competencias necesarias para desempeñarse eficazmente en la profesión ni para analizar y adaptarse a los diferentes contextos en donde los docentes desempeñan su tarea.

- Escasa reflexión sobre la función política y social del trabajo docente: la formación se basa en una concepción técnico-profesional de la profesión, con un énfasis considerable en las materias pedagógicas, didácticas, disciplinares y psicológicas. Así, aparecen importantes déficit en la formación política, social y cultural de los docentes, que les permitiría comprender mejor la realidad de las escuelas y de sus alumnos, dotar de un nuevo sentido a la enseñanza en los contextos actuales y pensar nuevas alternativas de intervención.

- Mimetismo de la organización, la dinámica y la identidad institucional de los IFD con los niveles para los que se forma: en gran medida porque tienen un tamaño semejante (o incluso menor al de la escuela media) y características institucionales similares, las Instituciones Superiores de Formación Docente tienden a adoptar la cultura y las prácticas de los niveles para los cuales se forma. Este mimetismo se presenta tanto en los planes y los programas de estudio como en las formas organizacionales: distribución del tiempo, organización del espacio, sistema de evaluación, relación entre docentes y alumnos, etc. (Braslavsky y Birgin, 2004).

- Aislamiento del trabajo docente: el trabajo de los docentes está estructurado para desempeñarse en forma aislada, sin tiempo para las responsabilidades fuera del dictado de clases. Esto dificulta la conformación de equipos de trabajo y el enriquecimiento a partir de la reflexión con colegas y limita las posibilidades de profesionalización de la tarea.

¹ Op. Cit. Investigación desarrollada por el SUTESE: *“Experiencia de construcción de espacio de lucha por la salud laboral de los trabajadores de la educación de Santiago del Estero en los últimos años el siglo XX y los primeros del siglo XXI.”* Alvarez-Juarez, 2008. Mimeo). Pág. 2

- En los Departamentos de Capacitación e Investigación se observa la misma disparidad en cuanto a los aspectos citados para la formación inicial, que tienen que ver con los presupuestos institucionales, capacitación de los perfiles, la mayoría de los cuales fueron reubicados en estas funciones, cuando se realizó el cierre y cambio de carreras. Sumado a ello se habilitaron horas para responder a los criterios de acreditación establecidos por la normativa vigente.

- La distribución de los institutos en la extensión del territorio provincial hace que haya una diversidad muy marcada ya que los que están ubicados en las zonas limítrofes con otras jurisdicciones adquieren rasgos identitarios de las mismas y, a pesar de que las estructuras curriculares son iguales para todos, no se realizan adaptaciones lo que genera un importante curriculum oculto que viene a suplir las necesidades en lo cultural que le plantea el contexto.

- *“Otra característica que dice de la dureza de las condiciones de trabajo de las escuelas santiagueñas es el tórrido clima con una prolongada estación cálida que abarca buena parte del año. (...) A ello hay que agregar el déficit de provisión de agua potable, no sólo porque el tendido de red no cubre toda la provincia sino porque el agua misma es un bien escaso y en numerosos lugares del interior la que existe está contaminada con arsénico”. (...) ²*

- (...) *“La dureza de las condiciones de trabajo, los años de abandono de parte del Estado del mantenimiento de los edificios escolares, el hábito de ir solucionando o emparchando a través del esfuerzo propio innúmeras situaciones, la necesidad de estirar el salario economizando en gastos que redundarían en más seguridad, generó una peligrosa naturalización de situaciones irregulares que debieran ser analizadas, reconstruidas, para posibilitar que los docentes adviertan los riesgos, los dimensionen y generen estrategias para superarlos. (...) Las condiciones salariales agravan y potencian estos riesgos, determinando daños a veces irreparables. Hasta el 2005 la irregularidad era la norma y un Estado, en tanto patronal, ausente en materia de acciones preventivas...”³*

² Op. Cit. Pág. 2.

³ Op. Cit. Pág. 2.

FUNDAMENTACIÓN DE LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES JURISDICCIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Enfoque epistemológico, sociopolítico y pedagógico de formación docente que se adopta en los diseños curriculares

La función docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

No obstante ello, la formación docente tiene una importancia sustantiva, ya que genera las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. Los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización requieren de una formación inicial y permanente del profesorado que actualice los saberes y las herramientas y, al mismo tiempo, renueve el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y la calidad de la educación.

Consecuentemente, las propuestas concretas deberán contemplar el escenario de los problemas específicos de enseñanza, aprendizaje y de los vínculos y de la autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos. Los graves problemas de pobreza, desigualdad socio-cultural de la sociedad contemporánea jaquean la identidad y la autoridad de los docentes planteando nuevos desafíos a su trabajo y a su tarea de enseñanza.

El propósito general de la Formación Docente es que los formadores y los sujetos de la formación construyan nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar.

Así, la construcción de un currículo de formación docente requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.

Por otro lado, la creciente especialización del conocimiento y el desarrollo de la investigación han ido colaborando con la organización de los planes de estudio estructurados en disciplinas. Ello impone al curriculum un importante desafío: no sólo debe incluir niveles significativos de información especializada, sino también debe permitir a los estudiantes la comprensión de sus problemáticas, postulados teóricos competitivos y contextualización en las redes de interés de las comunidades científicas. Entendiendo que el desarrollo de la ciencia no es neutro, esta comprensión le permitiría al docente tomar decisiones epistemológicas congruentes con los propósitos educativos que persigue.

En tal sentido, en el contexto actual es más viable y prudente la organización de las unidades curriculares por disciplinas. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y se constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados, de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados. La organización disciplinar de los contenidos curriculares – especialmente del campo de la formación general- es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación.

La inclusión del estudio de las disciplinas no debe entenderse como una opción *antigua*, que va en desmedro del diálogo con la realidad. Muy por el contrario, el enfoque disciplinar que se propone intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propios de los campos disciplinares a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente unido a ello, la reflexión y el conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter provisorio.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares.

Por otro lado, junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o interdisciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado. En este sentido, se hace preciso promover el vínculo de los futuros docentes con los saberes producidos en tiempos recientes, así como fortalecer su capacidad para operar sobre ellos y generar compromisos, responsabilidades y nuevos interrogantes.

Asimismo es necesario promover a lo largo de la formación debates e indagaciones respecto de la tarea de enseñar, en relación con la posición de las instituciones educativas frente a las actuales transformaciones –políticas, económicas, sociales, culturales- y el lugar de la transmisión cultural.

En esta misma perspectiva, se hace necesario dar carácter central a la reflexión sobre las diversas infancias y juventudes que habitan la Argentina. Las concepciones en torno a la infancia y la adolescencia fueron pilares importantes para la constitución de la pedagogía moderna y orientaron de modo homogeneizante la labor docente. Es prioritario incluir en la formación docente instancias de reflexión acerca de las transformaciones que se han operado

en las clásicas formas de ser niño y joven en los últimos tiempos y las múltiples, complejas y distantes realidades que hoy las atraviesan.

En relación al enfoque socio-político de la formación docente, considerarla como parte de la Educación Superior significa otorgarle un carácter específico dentro del sistema –por el sujeto que es su destinatario y por su particular inscripción en el entramado social- y asumir ciertas orientaciones de política, por cuanto la formación docente se constituye en un ámbito que canaliza inquietudes, aspiraciones y compromisos de los jóvenes y adultos en su vínculo con la sociedad y la cultura a la que pertenecen, y de cuya construcción son futuros responsables.

La formación docente debe sostener, por tanto, un diálogo fluido con los sistemas de enseñanza, pensando cuáles son las áreas de vacancia, los aspectos que requieren más apoyo o que pueden abordarse de manera renovada y constituirse en un lugar de producción de conocimientos pedagógicos donde se planteen alternativas y nuevos interrogantes al sistema escolar. En este sentido, es preciso inscribir las experiencias de formación en el marco de los problemas y las necesidades actuales y futuras de los sistemas educativos en los contextos locales, a través de acciones concretas que posibiliten el diálogo y la articulación permanente entre las instituciones de formación docente y las escuelas, lo que permitirá generar espacios de intercambio y propuestas de intervención comprometidas con el entorno social y cultural. Desde tal perspectiva, la formación de los futuros docentes debe aportar también a la formación ética y política de los educadores, en tanto, sujetos comprometidos que asumirán una posición frente a los alumnos y su comunidad.

Dada la fragmentación y las brechas sociales y culturales que hoy imperan, la formación de los docentes puede constituir uno de los ámbitos con mayor potencial para intervenir en la regeneración de los lazos. Sin embargo, un rasgo predominante del nivel ha sido la debilidad de sus vínculos con la comunidad y con sus contextos sociales concretos. Es preciso establecer políticas institucionales y curriculares que tiendan puentes entre los Institutos de Formación Docente, las localidades en donde están insertadas y en otros entornos culturales con el objeto de superar el aislamiento en el que se encuentran muchas instituciones y rescatar al mismo tiempo su potencial poder transformador.

Redefinir la formación docente en estos términos implica otorgar jerarquía específica a sus instituciones y reconocer su importancia social, en tanto, organizaciones responsables de brindar formación a quienes tendrán a su cargo la distribución del capital cultural en nuestra sociedad. La intervención en los procesos sustantivos de la formación docente debe tener como uno de sus fundamentos la promoción de una diversidad de espacios, experiencias y recursos en las trayectorias formativas de los jóvenes y adultos que ingresarán en la docencia. Asimismo, atender a la especificidad y la relevancia de los institutos de formación docente exige activar una reconfiguración en la gramática institucional actualmente replica los rasgos y características propias del nivel para el que se forma.

ENFOQUE DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En una sociedad de conocimiento, la Formación Docente debe proporcionar las herramientas para que los futuros docentes se constituyan en promotores de la alfabetización científica, de manera tal que se comprenda a Lengua y Literatura como constructo social de importancia equivalente a la de otros ámbitos de la cultura.

La alfabetización científico-tecnológica involucra, tanto saber ciencias como saber sobre las ciencias, es decir, qué son y cómo se elaboran, qué características las diferencian de otras producciones y emprendimientos humanos, cómo cambian en el tiempo, cómo influyen y son influenciadas por la sociedad y la cultura (Lederman y otros.1992).

Asimismo, en concordancia con la necesidad de una educación científico – tecnológica de la ciudadanía, existe la demanda de docentes preparados en el manejo de una estructura conceptual básica, conocedores de la magnitud, de la significación y de las consecuencias del intrincado impacto de la Lengua y la Literatura en la vida, en la sociedad y en el ambiente y provistos de las capacidades necesarias para el abordaje de dichos conocimientos en las aulas de la escuela secundaria.

En ese contexto, la enseñanza de la Lengua y la Literatura se vinculará desde el aspecto psicopedagógico, con los modelos cognitivistas y constructivistas, buscando superar los aportes del positivismo. El currículum, entonces, se admitirá como un conjunto de experiencias más que una secuencia de contenidos a ser abordados, trasladándose de posturas cerradas a diseños abiertos, procesuales y posibles de reformulación. Importará, entonces, el sentido de cada situación de enseñanza y de aprendizaje para cada individuo y cómo se construyen versiones cada vez más cercanas a las concepciones de los científicos.

A través de las distintas estrategias metodológicas se pondrán en práctica los compromisos epistemológicos, sociales y didácticos que permitirán a los futuros docentes vivenciar situaciones de enseñanza y de aprendizaje análogas a las que se les requerirá, posteriormente, en su accionar como docentes.

La perspectiva proveniente de la historia de la ciencia proyectará una nueva mirada en torno del conocimiento científico y de los procesos de búsqueda de las prácticas científicas, facilitando la comprensión de las condiciones que afectaron el origen, las controversias y en particular el trabajo de los científicos. La misma resultará fundamental para favorecer la construcción de propuestas didácticas que tengan como centro los procesos de indagación.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICO DE LA ESPECIALIDAD

Abordar la formación de **Profesores de Lengua y Literatura** significa adentrarnos en un campo muy complejo que requiere tomar en cuenta tanto la especificidad de dos objetos, la lengua y la literatura como las consideraciones sobre la enseñanza en la escuela secundaria. Los intereses de la formación están, entonces, atravesados por los problemas propios del nivel de formación superior y los de la escuela secundaria como el ámbito donde los alumnos provienen y donde ejercerán su profesión.

Elaborar un nuevo diseño curricular no implica sólo preguntarnos sobre cuáles son los contenidos que constituyen esos objetos complejos que llamamos lengua y literatura, sino como señala Bombini (2006), es una cuestión “de índole científica, curricular y didáctica pero también cultural y política”; por eso, partimos de la base de que cualquier determinación curricular no es neutral e implica, necesariamente, una construcción, e incluye interrogarnos necesariamente qué tipo de profesor queremos formar, en concordancia con las necesidades de la actualidad.

El documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” (INFD, octubre de 2009), establece que la unidad curricular Lengua y Literatura abarcará toda la formación y, además, admite la posibilidad de la existencia de espacios

cuatrimestrales y otros formatos, no tradicionales en la escuela de ese nivel, como los talleres. A estas cuestiones, de índole curricular y didáctica, se suman otras de índole cultural: la progresiva inclusión de sectores sociales antes excluidos de la educación secundaria hasta la actual extensión de la obligatoriedad lleva a que se produzca “un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes, lo que “pone en crisis la oferta tradicional de educación escolar” entre cuyos síntomas, además de “la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de la integración en las instituciones”, se encuentra “ la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (...) que tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos” (Tenti Fanfani, 2000).

Los alumnos que hoy ingresan a los institutos son diferentes y la necesidad de acompañar sus trayectorias se hace cada vez más imperiosa y exige a los profesores de los institutos revisar su mirada no sólo sobre los contenidos sino también sobre el lugar que se da a la cultura y las necesidades de esos “nuevos” jóvenes que habitan las instituciones educativas.

Señala Luis González Nieto (2001) que existen **dos estilos de formación de profesores de lengua y literatura**, a los que llama **interdisciplinar** y **especializado**. El primero centra su interés en la comunicación y en los textos; en este caso, los modelos teóricos son importantes en tanto brindan posibilidades explicativas de fenómenos concretos. El segundo tiende a considerar los hechos lingüísticos y literarios en relación con un determinado modelo y una determinada escuela.

La revisión de los planes de estudios de los profesorados muestran una situación compleja: por un lado, la presencia de las llamadas ciencias del lenguaje que constituyen materias distribuidas a lo largo de la formación y por otro, la continuidad del criterio regional e histórico como forma de distribuir y organizar las literaturas. La simple lectura de estos criterios de selección da cuenta de que la formación de profesores tiende al modelo que González Nieto llama especializado. A ello, debemos agregar una aparente pervivencia de criterios sobre la lengua y la literatura que mantienen una visión relacionada fuertemente con la creación de la escuela secundaria: la formación de las élites y los dirigentes.

Si bien no es intención de este diseño curricular romper con la tradición, que se mantiene en la grilla curricular, estas problemáticas deben ser resueltas por los docentes que llevan a cabo la tarea de formación, quienes no sólo deberán articular las unidades curriculares, sino también dar oportunidades para que los alumnos puedan advertir, desde el inicio de su formación, que los conocimientos no son neutros y la selección que realiza el currículo del profesor obedece a razones que son válidas en un determinado momento y que deberá explicitar.

LENGUA

La enseñanza de la lengua nos remite a preguntas: ¿desde qué lugar pensamos la lengua?; ¿cuáles son las disciplinas que dan cuenta de ese objeto?, ¿cuáles son las teorías y conceptos de estas disciplinas que son indispensables en la formación inicial docente? ¿qué representaciones tenemos respecto sobre qué y cómo aprenden estudiantes?, ¿qué lugar damos a las palabras, las concepciones y la cultura de los alumnos en formación?, ¿qué y

cómo deben comprender de las ciencias del lenguaje los futuros docentes para ser capaces de enseñar lengua?, ¿cuál es la función de estos conocimientos en la escuela secundaria?, ¿cómo inciden en la formación de “sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio”(LNE,art.30 inc.b)?

La respuesta a estas y otras preguntas comprenden cuestiones referidas a diferentes “disciplinas que dialogan, no siempre armónicamente, y que, además, presentan en su seno fuertes luchas por el modo de definir el objeto del que se ocupan. [...] Encontramos, así, una variedad de puntos de vista que se superponen, se solapan, entran en lucha, ya que ninguno ocupa hoy un lugar de dominio hegemónico. Esta situación se comparte en el campo de los estudios del lenguaje, ocupado por un conjunto de tradiciones: estructuralismo, generativismo, lingüística sistémico-funcional, análisis crítico del discurso.” (Gerbaudo, 2005).

La falta de una teoría dominante no sólo complejiza el campo disciplinar sino también “las representaciones sobre el “sujeto” también varían en función de si nuestro punto de vista está informado por las teorías de Piaget (1952, 1964), de Vigotsky (1934, 1979), de Gardner (1991, 1993, 1999), de Maturana (1990), por los aportes del psicoanálisis o por el punto de vista planteado desde una perspectiva sociocultural en los términos de Bixio (2003). De la misma manera, en la lectura del “contexto sociocultural” en el que las prácticas educativas se desarrollan, se produce un cruce de discursos cuya interpretación está marcada por la idea de Estado, de poder, de ideología, de política, por las teorías económicas que orientan nuestra lectura de la sociedad”.

La reforma de los 90 instauró en el currículo la perspectiva comunicativa y funcional de la enseñanza de la lengua, lo que constituyó un valioso aporte ya que la consideró como el recurso fundamental que el hombre tiene para representar, construir y significar el mundo. Además, cambió el eje de los contenidos de la enseñanza desde la teoría gramatical y a la descripción formal del sistema de la lengua a una impronta puesta en un trabajo escolar en torno a tareas cuyo fin sea el dominio de la comprensión y la producción por parte de los alumnos de la diversidad de usos verbales y no verbales que los sujetos ponen en juego, en situaciones concretas de comunicación, en correspondencia con sus variadas intenciones y finalidades.

Si bien este cambio de paradigma disciplinar significó un gran avance en la enseñanza, la trasposición didáctica de la complejidad estos conocimientos, como consecuencia de las condiciones de divulgación curricular, quedó en las aulas de la escuela secundaria como una práctica de enseñanza de la lengua reducida a mero aplicacionismo y la repetición de un metalenguaje especializado lo que da como resultado una propuesta cuestionable en la formulación de contenidos.

En la formación inicial de profesores de lengua se hace necesario prestar atención al modo como las complejas teorías que conforman las ciencias del lenguaje son sustentos teóricos que han de ingresar al escenario escolar como fundamentos para generar una adecuada innovación en las prácticas.

Al respecto resultan iluminadoras las palabras de Bronckart (1985) cuando sostiene: “La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con

más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales”.

Se hace necesario entonces atender a los cuatro factores que según interaccionismo socio discursivo, Bronckart (1991), Stubbs (1984), Riestra (2004-2008) influyen en el proceso de aprendizaje: profesores, alumnos, tareas y contextos y rescatar las teorías sobre el lenguaje el énfasis puesto en la naturaleza dinámica de la acción recíproca entre estos factores. Esta perspectiva capacita discursivamente al alumno, porque considera, no solamente las necesidades lingüísticas, sino también los contextos históricos, sociales y culturales en los que el futuro profesor de lengua interactúa.

En este sentido, retomando a Bombini (2005) “revisar la concepción del lenguaje a sostener en la escuela supone traer al ámbito del análisis la riqueza de los intercambios comunicativos, la plurisignificatividad de esas relaciones, la lógica del poder discursivo, los modos de presentarse de alumnos y profesores en esa microsociedad escolar”.

Esta situación implica un desafío para la formación de profesores, por lo que es necesario poner en tensión “una lógica recursiva en los procesos de configuración del conocimiento escolar sobre la lengua, según la cual lo que retorna es un modo de hacer, una configuración didáctica, diríamos, caracterizada por un trabajo centrado en el conocimiento metalingüístico por sí mismo y no en su articulación con prácticas de lectura y escritura” (Bombini, 2005).

Las teorías que dan cuenta de la lengua como objeto de estudio deben ser conocidas por los alumnos de la formación docente en su complejidad, es decir, en sus articulaciones, sus contradicciones, sus solapamientos, en tanto pueden ser el sustento de las prácticas de enseñanza, con finalidad de lograr un verdadero “giro epistemológico” en el sentido de Freire (1986) respecto de lo que debemos concebir como conocimiento escolar de lengua. Este giro epistemológico es entendido por el autor como

“una teoría dialéctica del conocimiento en la cual la teoría y la práctica convergen, se enriquecen mutuamente, se complementan, son consustanciales la una con la otra y forman una unidad coherente e indivisible; es una relación intrínseca entre lo abstracto y lo concreto. Una epistemología dialéctica supera la posición psicológica que reduce el conocimiento a la toma de conciencia y se olvida de que el conocimiento es también práctica y saber de esa práctica; es práctica individual, pero sobre todo social”.

La contextualización es condición insoslayable para que el giro epistemológico, también sobre la enseñanza de la lengua a los futuros profesores, cobre sentido y concreción como práctica legítima en la formación de futuros Profesores de Lengua y Literatura. En consecuencia, atender a la relación lenguaje-escuela, porque en función de ella estaríamos aportando en la intención de remediar algunos aspectos hoy cruciales de la escuela pública, y que constituyen motivo de la política pública y de estado, como lo son el eje inclusión/exclusión vinculado directamente al fracaso escolar como una situación que se puede revertir y, por fin, posicionar a la diversidad cultural y lingüística como realidad presente en los escenarios de la escuela actual. Se trataría en definitiva de atender y paliar la desigual distribución del “capital lingüístico” (Bourdieu, 1986).

LITERATURA

La relación entre literatura y escuela secundaria tampoco ha estado exenta de tensiones, que alcanzan cuestiones tan complejas como la especificidad del objeto de estudio, el canon, el lugar de la teoría y la didáctica, a lo que en los últimos tiempos se agrega la cuestión de la influencia de las nuevas tecnologías de comunicación y la información que instauraron nuevos modos de leer y escribir.

Un currículo de literatura para futuros profesores más que respuestas plantea preguntas que no se cierran en su formulación ni se saturan en sus posibles respuestas y sólo pueden ser respondidas, institucional e individualmente por los docentes que llevan a cabo la tarea de formarlos : ¿qué es enseñar literatura?, ¿qué enseñamos los docentes de literatura al decir que llevamos a cabo ese proceso?, ¿enseñamos literatura o teoría literaria?, ¿qué relación existe entre los desarrollos de la teoría literaria y las prácticas de enseñanza?, ¿qué lugar tienen los textos en las aulas de literatura?, ¿qué relación existe entre la teoría literaria y las propuestas editoriales utilizadas por la mayoría de los docentes?, ¿qué lugar ocupa la información retórica, histórica o estética sobre la literatura? etc. Preguntas abiertas y repuestas plurales como el propio objeto de enseñanza y las teorías que se encargan de su abordaje.

Esta situación compromete fuertemente la formación inicial de docentes ya que los estudiantes de los institutos serán mediadores entre a los jóvenes y la literatura, en la escuela que, como señala Bombini (1995), “Sin lugar a dudas, (...) se constituye como el espacio de mediación de la literatura de mayor alcance social (...) consolida una imagen de lo que habrá de ser considerado como literatura y de cómo ésta habrá de ser leída; y esta imagen y este modo de leer habrán de constituirse como únicos y excluyentes para muchos jóvenes en toda su vida”. Esta situación planteada por Bombini no sólo concierne a las finalidades de la formación docente sino también es una cuestión clave para tener en cuenta como punto de partida ya que los jóvenes que ingresan a los institutos son sujetos que han transitado diferentes experiencias de lectura que es necesario considerar no con un afán homogeneizador sino como una oportunidad para la apertura, la discusión y la búsqueda de caminos de construcción de dinámica y crítica del canon en los institutos.

La Ley Federal de Educación que fue elaborada y “bajada” desde una postura tecnocrática (Bombini:2006), dejó de lado la posibilidad de discusión colectiva de las preguntas antes señaladas y la reflexión sobre los aportes de investigaciones que, desde múltiples perspectivas teóricas permiten no sólo abordar lo literario sino construir metodologías que permitan su enseñanza, desde una perspectiva que ponga en juego la parte de la parte más “proteica” de la literatura “la que habilita a leer lo otro de la cultura oficial, su secreto, su costado oscuro o, también la imaginación de otro orden posible de cosas o sus susurro” (Gerbaudo: 2008).

Esta situación se tradujo, en la enseñanza en la escuela secundaria, en dos posturas: la lectura por placer, sobre la base barthesiana de que la literatura no es enseñable y la literatura como un discurso social más. (Bombini, Gerbaudo).

La primera posición se vio como resolución al siempre presente conflicto si enseñar literatura es enseñar historia de la literatura o trabajar en contacto directo con los textos literarios. Sin embargo, esta postura, como señala Gerbaudo, no toma en cuenta que es “prácticamente insostenible el propósito de armar un *aula de literatura* a partir del escurridizo

concepto de placer dada la singularidad y las diferencias en la constitución de la subjetividad de quienes la [el aula de literatura] integran". Por otro lado, deja de lado la necesidad de considerar la historicidad de lo literario, lo que no significa volver al modelo historicista y enciclopedista, "que reduce la práctica de la enseñanza literaria a la memorización, de biobibliografías de autores, de datos aislados sobre movimientos estéticos, datos históricos contextualizadores, resúmenes de argumentos y estrategias de reconocimiento de recursos expresivos." (Jarkowski; Bombini,1995)

Frente al historicismo es importante considerar la historicidad de lo literario: "la literatura como formulación discursiva que reacciona respecto de una situación histórica. No hablo de 'documento' ni de 'reflejo' sino de resolución simbólica de contradicciones sociohistóricas" La perspectiva histórica se presenta como fundamental en el momento de leer ciertos textos, ciertos sistemas de textos, ciertos fenómenos político-culturales, etc. (Bombini,1995).

La segunda postura, la enseñanza de la literatura como un discurso social más, deja de lado las características propias del objeto literario, que - sin negar la imposibilidad de dar una respuesta única ya que el concepto de literatura está atravesado por decisiones situadas histórica e institucionalmente- se puede caracterizar, siguiendo a Alvarado (2004) como un "discurso ficcional, connotativo, ficcional, plurívoco, autorreferencial, donde predomina la función estética del lenguaje, el trabajo intertextual y el recurso a figuras o tropos verbales". Es decir, un objeto cuya lectura permite entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión plural, facetada, del mundo.

Si bien la reforma de los 90, tiene la virtud de haber dado oportunidad para la actualización teórica y de "difusión de de múltiples vías posibles de leer literatura abiertas por la teorías y la crítica literarias", el enfoque tecnocrático del currículo implantó una forma de entender la trasposición didáctica como una "bajada" al aula (de la escuela secundaria o de los institutos de formación docente) de teorías que se *aplican* al objeto literario. De esta manera, la complejidad de las teorías literarias, quedó reducida al mero aplicacionismo.

¿Qué es la teoría? ¿Qué lugar ocupa en la enseñanza de la literatura? De nuevo, en la formación docente no debe plantearse una alternativa entre enseñar o no teorías literarias. La formación docente debe tener una sólida formación respecto de ellas. Pero al hacerlo, es necesario tomar en cuenta lo que señala Gerbaudo (2008): "Llamo *teoría* sólo a esos constructos que ayudan a complejizar o a potenciar el trabajo sobre los problemas de investigación, sobre los no saberes sobre los que se busca avanzar. No al esnobismo gratuito que se vale de un pseudometalenguaje para traducir de modo trivial lo que bien podría explicarse desde el sentido común". (2008).

Una formación fuerte en teoría y crítica literaria, y una asidua práctica autónoma como lectores de literatura será fundamental para posibilitar que los futuros docentes sean "*autores del currículo*", es decir, como sujetos que toman sus decisiones discutiendo, cuando creen conveniente, las prescripciones ministeriales, rechazando el uso de materiales educativos elaborados desde las grandes empresas editoriales que difícilmente podrían incluir cuestiones vinculadas a las particularidades de su zona de trabajo, de los sujetos a los que destinan sus prácticas (...) se alejan de la subestimación del estudiante, de la actitud paternalista y de los populismos y apuestan a una enseñanza verdaderamente tensionada entre lo existente y lo posible. Es decir, apuestan a una *verdadera enseñanza* entendiendo a ésta

como una actividad tendiente a modificar o a volver más críticas ciertas prácticas, a incluir contenidos que promuevan la generación de ciudadanos críticos y autónomos sostenidos en el poder del conocimiento". (Gerbaudo, 2008)

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

La formación docente inicial en lengua y literatura pretende formar docentes que:

- Se apropien significativamente de conocimientos articulados sobre las diferentes ciencias y teorías de la lengua y la literatura, orientados al estudio de las formas discursivas y textuales, su significado social y los procesos cognitivos implicados en su comprensión y producción.
- Desarrollen la reflexión metalingüística y metadiscursiva en virtud del efecto de doble mediación característico de la tarea docente.
- Comprendan a los sujetos a quienes va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Adquieran 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.

PERFIL DEL EGRESADO

La Formación Docente en Lengua y Literatura aspira a formar egresados que desarrollen múltiples capacidades intelectuales, prácticas y sociales, que les permitan acompañar de modo óptimo el desarrollo de sus alumnos, lo que requiere:

- Dominar los conocimientos lingüísticos y literarios que hacen posible tomar decisiones, orientar y evaluar procesos en la enseñanza de la lengua y la literatura, atendiendo a las singularidades de la Educación Secundaria y a la diversidad de contextos.
- Analizar los procesos socio-históricos de producción de conocimiento propios de los campos de la Lengua y la Literatura, reflexionando sobre sus especificidades y mutuas relaciones.
- Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.
- Asumir la actividad docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad.
- Logren una mirada investigativa y analítica en torno a la práctica docente que le permitan organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza.
- Comprender la multiplicidad y complejidad de las maneras en que lo escrito, lo oral, lo gestual y lo audiovisual articulan nuevos modos de leer y escribir y se integran en sistemas de hipertextos accesibles en Internet y la red mundial y cómo esto puede entrelazarse con la cultura del libro, del texto impreso y la interacción humana, sin que suponga la expulsión de uno u otro soporte.
- Manejar saberes relacionados con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que favorezcan una lectura crítica en tanto prácticas sociales, su

problematización didáctica y sus implicancias en la lógica de producción del conocimiento científico.

- Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.
- Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.
- Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.
- Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea.
- Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.



CAMPOS DE LA FORMACIÓN

FORMACIÓN GENERAL

El Campo de Formación General en el currículo para la formación del profesorado tiene esta importante finalidad: *apoyar la construcción del juicio para la acción*, que no se agota en la enseñanza específica de contenidos curriculares. Porque entre el pensamiento (representación) y la acción práctica interviene el juicio (criterios, normas y valores generales para la acción) como base para las decisiones. En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser *problematizados* a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas y de los desafíos prácticos.

Es importante tener presente que los conocimientos de la formación general son un medio y no un fin. Su transmisión no representa un mero ejercicio académico sino constituyen la *mediación* necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad y de fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

Desde esta perspectiva, la formación general deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

Como se sostiene en los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07), el Campo de la Formación General “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza”.

Es importante señalar que los saberes que componen la Formación General proceden de diversas disciplinas. Las mismas constituyen una fuente ineludible, en la medida que aportan estructuras conceptuales, perspectivas y modelos, modos de pensamiento, métodos, destrezas y valores.

La enseñanza desde y a través de las disciplinas en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones distan, a menudo, del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y ejercer la docencia. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias.

La formación general se ha pensado en torno a las siguientes cuestiones: el carácter constitutivamente complejo del trabajo docente, el trabajo docente inscripto en espacios públicos y su respuesta a propósitos sociales, la relación entre la teoría y la práctica, la reconstrucción y el valor de lo común (tomando en cuenta la diversidad de situaciones y contextos y recuperándose la comprensión de las singularidades en el marco de las regularidades), el fortalecimiento de la enseñanza y la recuperación de las propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

Definir cuáles son sus contenidos resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil, básicamente, porque el carácter

constitutivamente complejo del trabajo docente parece haberse incrementado de manera sustantiva.

Ante la mutación de las finalidades educativas, la inestabilidad de los marcos de referencia, la diversidad de los grupos de estudiantes, la persistencia de desigualdades en el acceso a los bienes culturales, la aceleración de los cambios en las formas de vida y en las transformaciones tecnológicas y el debilitamiento de los contextos resulta necesario interrogarse en la formación de docentes acerca de los conocimientos y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, sin dejar de preguntarse acerca de cuáles son los rasgos que deberían caracterizar al docente como ciudadano de este mundo. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, fundamentalmente, desde el Campo de la Formación General.

Como se sostiene en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, este campo requiere ser fortalecido y su presencia más sólida no sólo favorecería la comprensión e interpretación de los fenómenos educativos apoyando las decisiones docentes, sino que contribuiría, también, a disminuir las desigualdades vinculadas a la herencia cultural resultante del origen social de los estudiantes del profesorado.

En términos de Formación General, el fortalecimiento de la *enseñanza* implica dar al docente herramientas que le permitan pensar críticamente sus prácticas. Para poder investigar críticamente sobre la construcción social del conocimiento y reconocer la complejidad de esta construcción, se requiere de marcos conceptuales, conocimientos y métodos de indagación que den soporte a lo que se analiza, incluyendo el recorte mismo de los problemas sobre los que se indaga. Ello implica la necesidad de un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan la experiencia que permiten definir claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión.

Otro de los elementos pertinentes a recuperar es que si bien los tres campos del currículo enmarcan y clasifican los contenidos de la formación de todas las carreras, la formación general constituye el campo común a todas ellas. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida, restringida o abreviada según la especialidad u orientación de un plan.

Considerar a este campo como común tiene, además, otros efectos importantes. Desde el punto de vista simbólico, colabora con el desarrollo de una comunidad profesional docente, como miembros de un colectivo que comparte una matriz básica de formación y marcos de conocimiento y valoración compartidos. Desde el punto de vista práctico, facilita la acreditación de estudios para quienes se forman, ante los posibles cambios de especialidad docente o de lugar de residencia.

La definición de criterios para la selección de contenidos es siempre una cuestión compleja porque alude a qué elegir dentro de lo posible en una carrera determinada. Esto necesariamente implica inclusiones y exclusiones y la creación de una versión especializada a los fines de la enseñanza. Toda selección que se realice puede apoyarse en diversos criterios y responder a múltiples razones pero, indudablemente, está condicionada por los propósitos expresos del proceso formativo. Sin lugar a dudas, esta selección implicó un debate epistemológico, político e ideológico sobre el conocimiento en sentido histórico, en el que se

tomaron en cuenta las múltiples dimensiones que atraviesan la formación docente y el trabajo de enseñar.

PRÁCTICA PROFESIONAL

El curriculum de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. De distintos modos, la formación general y la específica acompañan esta intención. Pero el campo de la formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Así, este campo se configura como un eje integrador en el plan de estudios, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos en la puesta en acción progresiva de distintas actividades y situaciones en instituciones escolares (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares- Campo de la Práctica Profesional- INFOD, Ministerio de Educación, 2008)

Gloria Edelstein y Adela Coria⁴ sostienen que “como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean, en gran medida, imprevisibles. Otro signo serían los valores que se ponen en juego, aun contradictoriamente, y también la conflictiva propia de procesos interactivos que demandan de los docentes, en tanto directos responsables, decisiones éticas y políticas en las que inevitablemente se tensan condiciones subjetivas y objetivas”. Estas características hacen necesario abordarla de manera gradual y desde perspectivas teórico-metodológicas que posibiliten comprenderla, interpretar los modelos implícitos que operan en ellas, reconstruir/construir criterios epistemológicos, éticos, socio-políticos y pedagógico-didácticos orientados a asumir el rol profesional con el conocimiento y el compromiso que requiere el contexto actual.

En estos lineamientos, se recuperan conceptos y sentidos asignados a la práctica en los Lineamientos Curriculares Jurisdiccionales de la Formación Docente de la Provincia de Tucumán (1998), cuya actualidad sigue vigente:

“La práctica se concibe no sólo como un saber hacer hacia afuera, sino también como un objeto de estudio, reflexión y construcción. Un punto de partida y de retorno por itinerarios de teorización, explicación, rupturas... Diversos modos de organizar las mediaciones entre sujetos, contextos y conocimientos; fuente de interrogantes, lecturas, interpretaciones y construcción de conocimientos desde marcos sistemáticos de análisis; puesta en juego de estrategias verbales de descripción, narración, argumentación; puesta en situación (anticipatoria, dilemática, hipotética, problemática); deliberación y toma de decisiones.

Si se concibe la práctica docente de este modo, habrá momentos en que podrá ser *aplicación de, dialéctica con, creación o re-creación, ejercicio prospectivo, hipótesis de trabajo,*

⁴ La práctica de la enseñanza en la formación docente, Kapelusz, Bs. As., 1997 (P:17)

observación-investigación-reflexión, esfuerzo de posicionamiento desde otros lugares, escenario para analizar las propias representaciones y las de otros.”

El Campo de la Práctica Profesional debería, en tal sentido, constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en el trabajo de enseñar, comprender a la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica; un recorrido que posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre el mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan alumnos, profesores de práctica, docentes orientadores de la escuela destino y el resto de los estudiantes. En este diálogo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible configurar una experiencia que contribuya a democratizar, aún más, la formación docente en particular y la escuela en general.

Objetivos generales de la formación en la práctica profesional

- Comprender e interpretar la realidad, considerándola como una construcción social en la que teorías y prácticas se relacionan dialécticamente.
- Aprender a enseñar, como también las características, significados y función social de la profesión.
- Insertarse gradualmente en las instituciones escolares en una gama de responsabilidades que va desde la observación, análisis e interpretación de modos de pensamiento, organización y actuación, hasta la “inmersión” en las aulas, asumiendo paulatinamente el rol docente en toda su complejidad.
- Articular la formación provista por los tres campos que conforman el curriculum.
- Poner en tensión las prácticas de enseñanza con los marcos teóricos que las explican y las propias representaciones sobre las mismas.
- Reconocer la investigación como estrategia para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y utilizar procedimientos básicos para aproximarse al conocimiento e interpretación de la realidad educativa.

FORMACIÓN ESPECÍFICA

La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma. Se refiere, por lo tanto, a aquello que es propio de cada profesorado y comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente del nivel. Aporta las herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el curriculum.

Definir cuáles son los saberes necesarios para enseñar resulta, en la actualidad, un desafío central en materia de política curricular y, a la vez, una decisión difícil. El carácter constitutivamente complejo de la tarea de enseñanza en las alteraciones y modificaciones de los tiempos actuales son sólo algunos ejemplos que permiten dar cuenta de esta difícil situación. En este contexto, resulta necesario interrogarse, en la formación de docentes, acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista

profesional sin dejar de preguntarse, como señala Perrenoud (2001), sobre cuáles son los rasgos que debieran caracterizar al docente como ciudadano de este mundo y tratar de lograr, así, la idea de un profesor que sea a la vez persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural. Ello remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible atender en la formación y que se construyen, también, desde la Formación Específica.

La idea de buen aprendizaje se ha modificado y, en relación con ello, lo que se espera del alumno y del docente. Las ideas de comprensión, aprendizaje significativo y pleno de sentido -en sus diferentes concepciones- parecen ser dominantes en el discurso pedagógico contemporáneo. Las referencias a la buena enseñanza incluyen, hoy, la posibilidad de promover aprendizaje activo y a la vez en profundidad, garantizar la construcción de sentido, atender a la diversidad de los alumnos, brindar oportunidades para el aprendizaje colaborativo, asumir colectivamente la responsabilidad de la enseñanza en el seno de la institución, construir relaciones con sus alumnos basadas en el respeto y en el cuidado (Darling-Hammond, 1997)

Por otro lado, el propio conocimiento disciplinar también avanza y cambia de modo vertiginoso. Se incorporan, así, nuevos contenidos al currículo y se redefinen otros.

Todas estas cuestiones conforman puntos de debate propios del currículo, pero constituyen también un marco de referencia necesario al momento de definir una propuesta curricular para la formación docente.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza; no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico, en parte, porque la propia enseñanza moviliza distintos tipos de acción y requiere manejo del contenido, estrategia y pericia técnica para diseñar propuestas válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo con el otro y comprensión, habilidad para la coordinación y la gestión y una buena dosis de reflexión para la toma de decisiones en contextos muchas veces inciertos, para mencionar sólo algunos ejemplos. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción: el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias.

Algunos de esos saberes son de orden declarativo y otros de tipo procedimental; involucran modos de pensar, de valorar y de actuar.

Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:

1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para esta especialidad.
2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.
3. Los sujetos del aprendizaje correspondientes a la formación específica (adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.

La referencia de los contenidos curriculares de la formación específica se ubica, también, en las propias prácticas de enseñanza. Ello permite considerar la actividad real de los docentes en diferentes contextos y desentrañar los distintos tipos de recursos -saberes, esquemas de acción, de percepción y de juicio- que debe movilizar el docente para resolver

los problemas cotidianos involucrados en el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas, en el manejo de la clase y en la participación de proyectos institucionales. Al mismo tiempo, la mirada hacia las prácticas de enseñanza permite identificar los problemas que atraviesan al nivel para el cual se está formando y analizar cuáles podrían abordarse desde la formación de los docentes.



FORMATOS DE LAS UNIDADES CURRICULARES

Las unidades curriculares de este diseño tienen diferentes formatos o modalidades de organización y acreditación.

▪ **Materias o Asignaturas**

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional., etc.

En cuanto al tiempo y ritmo de las materias o asignaturas, sus características definen que pueden adoptar la periodización anual o cuatrimestral; su secuencia incluye la posibilidad de cuatrimestres sucesivos.

En relación a la evaluación, se propone la acreditación a través del desarrollo de exámenes parciales y finales.

▪ **Seminarios**

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye 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 en 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.

En relación a la acreditación, se propone un encuentro "coloquio" con el docente responsable de la unidad curricular, que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de un informe, ensayo o monografía y su defensa oral, la revisión e integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

▪ **Talleres**

Son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. En tal sentido se constituyen en espacios de construcción de experiencias y conocimientos en torno a un tema o problemas relevantes para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de un recorte de conocimientos de carácter disciplinar o multidisciplinar; es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

El taller es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En 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.

En relación a la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, según lo establezcan las condiciones para cada taller, pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

En los talleres de la práctica (de primero a tercer año) se sugiere la utilización del dispositivo de portafolios⁵ y la realización de un coloquio final.

- **Seminario - Taller**

En tanto seminario se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes, este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar, permitiendo inquirir aspectos y/o problemáticas consideradas relevantes para la formación. La modalidad de abordaje como taller permite además articular momentos de actividades diversas de los alumnos en función de la profundización de las cuestiones indagadas. Su organización es adaptable a los tiempos cuatrimestrales o bimestrales a partir de las condiciones institucionales

En relación a la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, Tales como elaboración de proyectos, presentación de informes con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las TIC.

- **Unidades curriculares opcionales**

Materias o asignaturas, seminarios o talleres que la Institución puede proponer. La inclusión de este tipo de unidades curriculares facilita a los Institutos Formadores poner en práctica su capacidad de elección dentro de un repertorio posible, lo que no sólo tiene un valor pedagógico importante para la formación profesional sino que, a la vez, permite que los mismos realicen adecuaciones al diseño curricular atendiendo a la definición de su perfil específico.

⁵ Según Elena Luchetti, un portafolios consiste en una serie de trabajos (un dossier) producidos por un estudiante, seleccionados deliberadamente con un propósito determinado. Se diferencia de la tradicional carpeta en que, en un portafolios, cada trabajo se puso por un motivo particular. El trabajo en los portafolios es limitado; no es una suma de todos los trabajos realizados por un estudiante, sino una muestra representativa. Su función primordial es testimoniar lo que aprendió un estudiante y utilizar esa información para tomar decisiones en beneficio de esos estudiantes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

La evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje toma en cuenta los procesos realizados por los alumnos y la reflexión respecto de las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes para regular o reorientar la toma de decisiones en las intervenciones programadas y desarrolladas.

La evaluación debe tener en cuenta la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje. Debe, también, considerar las variadas experiencias de trabajo con los alumnos; en este sentido, no debe consistir solamente en la administración de técnicas e instrumentos formales y sistemáticos, como culminación el proceso de aprendizaje limitándola a la función de acreditación de los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación, entonces, debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permita el empleo de variadas metodologías e integre instancias

FORMAS POSIBLES DE ACREDITACIÓN

La diversidad de formatos se corresponde con la variedad de propuestas de evaluación. No se puede ni se debe evaluar del mismo modo en todas las unidades curriculares del plan de estudios ya que no es lo mismo evaluar la comprensión de materias o asignaturas que evaluar los progresos en talleres, seminarios, módulos independientes u optativos o prácticas docentes.

Incluir en los planes de estudio una serie de actividades menos escolarizadas, pero de necesario cumplimiento, amplía las oportunidades culturales de los alumnos, compensa las desigualdades ligadas a la herencia cultural y fortalece la progresiva autonomía de los alumnos en el marco de un proceso de formación profesional, a través de otro tipo de actividades formativas acreditables, tales como:

Conferencias y coloquios: encuentros de aprendizaje con especialistas especialmente invitados, sobre temáticas relativas a los contenidos que se están desarrollando en los distintos cursos. Éstos permiten acercar a los estudiantes el aporte de profesores y profesionales de reconocida trayectoria, ampliando y fortaleciendo las perspectivas de conocimientos disponibles en la institución. A los efectos de la acreditación, las conferencias y coloquios requieren generar un trabajo de producción posterior

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. Esta actividad tiene 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.

Ciclos de arte: actividades del mundo de las artes (teatro, música, cine, etc.) realizadas dentro del propio Instituto u orientadas dentro de la agenda de actividades culturales que se ofrece en el espacio geográfico en el que se inserta el Instituto y a las que se sugiere concurrir con algún trabajo previo y posterior.

Congresos, jornadas, talleres: actividades académicas sistematizadas y 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.

Actividades de estudio independiente que faciliten el ritmo de avance de los estudiantes, permitan el estudio de un tema de modo individual dentro del tiempo de una asignatura, con una guía de trabajo y su correspondiente propuesta de evaluación. Para el tratamiento de este tipo de actividades, se recomienda utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación disponibles en los institutos de formación docente.

CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN POR EJES DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

El campo de la formación específica tiene como finalidad que los futuros docentes logren la comprensión de los problemas que atraviesan la enseñanza de la lengua y la literatura de manera que puedan considerar la enseñanza no mera la transmisión entendida como “la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad” (Terigi:2005) sino entenderla como práctica social que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma. Es considerar que “el conocimiento es una producción social e histórica, que se posibilita a partir de un determinado interés. No es el develamiento de estructuras inmutables, inmanentes, necesarias. La *formación de la realidad* – que es el conocimiento- es una *construcción particular de lo real*. La brecha que existe entre el sujeto y lo real (que es inapresable en sí mismo) está transitada por la construcción que ese sujeto hace. La construcción no necesaria entre el sujeto y lo real abre la posibilidad de comprender el carácter de la construcción de conocimientos”.

Este modelo referencial se corresponde con los considerandos del documento *Proyecto de Mejora de la Formación Inicial de Profesores para el Nivel Secundario* cuando se sostiene: “En esta convocatoria se propuso [...] elaborar un documento que permitiese comunicar acuerdos en torno de qué debe comprender de su campo disciplinar un futuro profesor en su formación inicial. Esta pregunta implica entender que los profesores deben adquirir en su formación el dominio de determinados marcos conceptuales rigurosos que los habiliten tanto para seguir profundizando en la disciplina como para poder transformar estos conocimientos en contenidos a ser enseñados”. Siguiendo con este documento, los estudiantes deberán apropiarse de los “saberes disciplinares”, “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”.

Estos nuevos criterios que interpelan a la relación entre conocimiento científico y conocimiento escolar de la lengua y la literatura son los que pretenden ser considerados como sustento de las decisiones que nutrirán el presente diseño.

En este sentido la formación de este campo está organizada en cuatro ejes, que constituyen el nudo de la formación y eje transversal de todo el trayecto de la formación inicial: “oralidad, *lectura y escritura*” que será abordado tanto en su calidad de objeto de estudio de las diversas disciplinas involucradas en la formación como en su carácter de prácticas concretas, organizadas como experiencias a transitar y como metas y desempeños profesionales esperados. Es decir, constituye el sustento para el tratamiento de los demás ejes de la formación: *el lenguaje como sistema, el lenguaje en contexto y géneros, textos y discursos* y el discurso literario:

- El eje *lenguaje como sistema* implica un recorrido por las diferentes corrientes lingüísticas que entre el siglo XX y el actual han buscado dar una explicación acerca de la complejidad del lenguaje humano y el carácter sistemático de la lengua. El aporte de estas teorías contribuye al conocimiento del lenguaje en sí mismo y en relación con el pensamiento.
- El eje *lenguaje en contexto* aborda el lenguaje en su relación con el escenario de enunciación y el sociocultural. Este abordaje involucra a las teorías que se ocupan del

discurso y a las instancias en que éste es producido, es decir que se interesan por el lenguaje como fenómeno contextualizado histórica, social y culturalmente.

- El eje *géneros, textos y discursos* implica un acercamiento a las nociones de género, texto y discurso y al problema de la diversidad de criterios utilizados para introducir un principio de clasificación. Se ocupa también de los fenómenos de polifonía, de las variadas modalidades de incorporación de las distintas voces en el discurso del enunciador, y de las relaciones de transtextualidad, no solo dentro de la literatura, sino también entre la literatura, otros géneros discursivos y distintas manifestaciones artísticas.
- El núcleo *discurso literario* recoge una serie de problemas en torno a la especificidad de la literatura y a la pluralidad de perspectivas institucionales, sociales, históricas e ideológicas que develan que la noción de literatura resulta siempre inestable y conflictiva. Las condiciones socio-culturales de producción, circulación y recepción atestiguan también su carácter dinámico al articularse con las instituciones, las mediaciones del mercado editorial y la construcción de la literatura en tanto saber a ser enseñado. Por otra parte, se presentan los aportes de la teoría y la crítica literarias en tanto disciplinas especializadas que pretenden conceptualizar y delimitar los constituyentes del discurso literario.
- En este diseño se optó por mantener como criterio de selección y organización de las literaturas la tradicional división en regiones; sin embargo, se determinó agregar al nombre de cada literatura la expresión “y su enseñanza” y se eligió como formato el seminario. Estas determinaciones habilitan a los docentes formadores a realizar una selección de temas y problemas que sean relevantes para la enseñanza.

Dadas la complejidad de los abordajes de los objetos de estudio y las dificultades que afronta su enseñanza, no alcanza con que la producción curricular incluya aquellos paradigmas teóricos de la lengua y la literatura a los que se les otorga una potencial capacidad transformadora sino que se trata de pensar en modos más complejos por los que producirían estas transformaciones en la enseñanza. Estas reformulaciones a introducir en el currículo interpelan a la formación docente inicial, a las trayectorias profesionales de cada profesor, a los propios posicionamientos personales, como así también a las percepciones y valoraciones que tienen los docentes del profesorado acerca de sus alumnos en tanto sujetos usuarios de la lengua.

ESTRUCTURA CURRICULAR PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LENGUA Y LITERATURA

PRIMER AÑO (1024 horas cátedras - 682 horas 40 minutos)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Hs. Cátedra		Hs. Reloj	
				Semanal	Total	Semanal	Total
Formación General (416 horas cátedra - 277hs. 40 minutos reloj)	Pedagogía	Materia	1° C	6	96	4	64
	Psicología Educacional	Materia	2° C	6	96	4	64
	Alfabetización Académica	Taller	Anual	3	96	2	64
	Historia Argentina y latinoamericana	Materia	1° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
	Historia de la educación y política educacional argentina	Materia	2° C.	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
Formación en la Práctica Profesional (128 horas cátedra - 85hs. 40 minutos)	Práctica I La Institución Educativa: aproximaciones desde un enfoque investigativo	Seminario - Taller	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
Formación Específica (480 horas cátedra - 320 horas reloj)	Introducción a los estudios lingüísticos	Materia	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
	Introducción a los estudios Literarios	Materia	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
	Gramática I	Materia	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
	Taller de lectura y oralidad	Taller	1° C	3	48	2	32
	Taller de escritura de invención	Taller	2° C	3	48	2	32

SEGUNDO AÑO (1088 horas cátedra - 725hs. 20min.)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Hs. Cátedra		Hs. Reloj	
				Semanal	Total	Semanal	Total
Formación General (256 horas cátedra - 171 horas reloj)	Sociología de la Educación	Materia	1° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
	Tecnología de la Información y la Comunicación	Seminario - Taller	2° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
	Didáctica General	Materia	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
Formación en la Práctica Profesional (128 horas cátedra - 85 hs. 40 minutos reloj)	Práctica II Curriculum, sujetos y contextos: aproximaciones desde un enfoque investigativo	Seminario - Taller	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
Formación Específica (608 horas cátedra - 405hs. 40 minutos reloj)	Sujeto de la educación	Materia	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
	Literatura Clásica y su enseñanza	Seminario - Taller	1° C	5	80	3hs. 20min	53hs. 20min
	Gramática II	Materia	2° C	5	80	3hs. 20min	53hs. 20min
	Lingüística textual y análisis del discurso	Materia	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
	Teoría y Crítica Literaria	Materia	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min
	Medios audiovisuales, TIC y educación lingüística y literaria	Seminario	1° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
Definición Institucional (96 horas cátedra - 64 horas reloj)			Cuatri-mestral	6	96	4	64

TERCER AÑO (1152 horas cátedras - 768 horas reloj)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Hs. Cátedra		Hs. Reloj	
				Semanal	Total	Semanal	Total
Formación General (128 horas cátedra - 85hs. 20minutos.reloj)	Filosofía	Materia	1° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
	Integración e Inclusión Educativa	Seminario - Taller	2° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
Formación en la Práctica Profesional (192 horas cátedra - 128 horas reloj)	Práctica III Programación Didáctica y gestión de micro - experiencias de enseñanza.	Taller de Acción - Reflexión	Anual	6	192	4	128
Formación Específica (672 horas cátedra - 448 horas reloj)	Didáctica de la lengua y de la literatura	Materia	Anual	5	160	3hs. 20min	107
	Sociolingüística y Pragmática	Materia	Anual	3	96	2	64
	Historia de la Lengua	Materia	1° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
	Literatura Argentina y Latinoamericana y su enseñanza I	Seminario - Taller	Anual	6	192	4	128
	Literatura Española y su enseñanza	Seminario - Taller	Anual	3	96	2	64
	Literatura infantil y Juvenil y su enseñanza	Seminario - Taller	2° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
Definición Institucional (160 horas cátedra - 107 horas reloj)			1° C	5	80	3hs. 20min	53hs. 20min.
			2° C	5	80	3hs. 20min	53hs. 20min.

CUARTO AÑO (1120 horas cátedra - 746 horas 40 minutos reloj)							
CAMPO	UNIDADES CURRICULARES	Tipo de unidad	Régimen	Hs. Cátedra		Hs. Reloj	
				Semanal	Total	Semanal	Total
Formación General (112 horas cátedra - 74hs 40min. reloj)	Educación Sexual Integral	Seminario - Taller	1° C	3	48	2	32
	Formación Ética y Ciudadana	Materia	2° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
Formación en la Práctica Profesional (384 horas cátedra - 256 horas reloj)	Residencia y Sistematización de Experiencias: diseño, enseñanza y evaluación	Taller	Anual	12	384	8	256
Formación Específica (400 horas cátedra - 266 horas 20 minutos reloj)	Psicolingüística	Materia	2° C	3	48	2	32
	Alfabetización Inicial	Seminario - Taller	1° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
	Literatura regional y su enseñanza	Seminario - Taller	1° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
	Literatura Argentina y Latinoamericana y su enseñanza II	Seminario - Taller	Anual	4	128	2hs. 40min	85hs. 20min.
	Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura	Seminario	Anual	3	96	2	64
Definición Institucional (224 horas cátedra - 149hs-40 minutos reloj)			2° C	4	64	2hs. 40min	42hs. 40min
			1° C	5	80	3hs. 20min.	52hs. 20min.
			2° C	5	80	3hs. 20min.	52hs. 20min.

CUADRO ANALÍTICO DE CARGA HORARIA TOTALES EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ Y PORCENTAJE POR CAMPOS Y AÑOS

	1°	2°	3°	4°	TOTAL POR CAMPO	PORCENTAJE
FORMACIÓN GENERAL	416	256	128	112	912	21
FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL	128	128	1.92	384	832	19
FORMACIÓN ESPECÍFICA	480	608	672	400	2.160	49
DEFINICIÓN INSTITUCIONAL	---	96	160	224	480	11
TOTAL POR AÑO	1.024	1.088	1.152	1.120	4.384	

TOTAL HS. CÁTEDRA	TOTAL HS. RELOJ
4.384	2.923

CUADRO ESPACIOS CURRICULARES POR AÑO Y TOTAL DE LA CARRERA

AÑO	CANTIDAD DE ESPACIOS	CANTIDAD DE ESPACIOS	
		Cuatrimestrales	Anuales
1°	11	6	5
2°	11	6	5
3°	11	6	5
4°	11	8	3
TOTAL	44	26	18

Espacios
curriculares
correspondientes
al 1º Año

Unidad Curricular:

PEDAGOGÍA

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 1° Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedras - 4 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 1° cuatrimestre -

Marco general

La reflexión teórica acerca de la educación es una de las bases que constituyen el campo de la formación general y el punto de partida en la construcción de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y, en gran medida, la práctica futura.

En tal sentido, resulta de importancia incluir en la formación general del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución, en diferentes contextos históricos.

La *educación* constituye el objeto de estudio y reflexión de la Pedagogía y sólo puede ser mirada, explicada e interpretada a la luz de los complejos contextos sociales, históricos y culturales donde se manifiesta. La educación es una práctica social y la Pedagogía una construcción teórica constitutiva de la misma práctica educativa

“La Pedagogía es un saber que implica una descripción, un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes”. (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares, INFD). Es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica del espacio áulico, institucional y social, escenarios en donde se desarrolla el hecho educativo.

Desde esta perspectiva, se plantea un abordaje de la educación en estrecha relación con su contexto socio-histórico, con el doble objetivo de comprenderla en su complejidad y de discutir alternativas de transformación que la sitúen al servicio de todos los sectores de la sociedad en especial de los *viejos y nuevos excluidos*. En la época actual, a principios del siglo XXI, ante la desigualdad social y educativa en Argentina y en América Latina, aparecen propuestas desde el campo académico de la Pedagogía y desde diversos sectores de la sociedad que, lejos de aceptar pasivamente los procesos de exclusión, construyen y ensayan alternativas superadoras tanto desde dentro como desde fuera de los sistemas educativos, revalorizando sus potencialidades en la sociedad.

Consecuentemente, el desarrollo de los diferentes contenidos se propone recuperar los análisis sobre el hecho educativo, realizados por diferentes posturas teóricas, poniendo énfasis en la formación de grado de futuros docentes comprometidos con su lugar y tiempo, con capacidad crítica y transformadora de una realidad que puedan y sepan develar y conocer la complejidad del fenómeno educativo; es decir docentes que puedan actuar como profesionales con capacidades para el cambio. De este modo, el núcleo central de la propuesta es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial

liberador y transformador de las situaciones de injusticia y dominación, recobrando, al propio tiempo, el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente.

Finalidades formativas de la unidad curricular

En este marco, la presente unidad curricular plantea los siguientes propósitos para la formación docente:

- Reconocer los temas y cuestiones relevantes propios de la Pedagogía como corpus de conocimiento particular.
- Contextualizar socio-históricamente la producción teórica y las prácticas pedagógicas.
- Convertir en problemas significativos y relevantes los debates actuales del campo pedagógico.
- Comprender e interpretar las prácticas escolares desde los supuestos de enfoques pedagógicos diversos.
- Reconocer y explicar algunos de los problemas educativos más urgentes de Argentina y América Latina, distinguiendo alternativas superadoras de los mismos.

Criterios para la selección de contenidos

Dado que este espacio curricular es, en general, para los estudiantes, su primer acercamiento a la problemática de la educación, se opta por un enfoque pedagógico y sociológico de la misma. Ello no significa que las reflexiones filosóficas o psicológicas estén totalmente ausentes, pero sí se subraya el análisis situado, contextual de la educación, como proceso históricamente condicionado y determinado.

Así, la propuesta se configura a partir de ejes temáticos, cuyas ideas básicas se organizan y expresan en una selección de contenidos abiertos y flexibles, que le dan sentido a la instancia curricular jurisdiccional, a partir de la cual las Instituciones Formadoras llevarán a cabo el tercer nivel de desarrollo curricular.

Los ejes planteados constituyen los marcos referenciales que permitirán a los docentes en formación asumir un posicionamiento crítico frente a los múltiples desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. Así, la Pedagogía aportará algunas herramientas conceptuales –en trabajo conjunto con las disciplinas que conforman el campo de la formación general– acerca de las tradiciones y los debates actuales referidos a la educación (especialmente los producidos en América Latina y Argentina), a través de una actitud reflexiva orientada a su interpretación, problematización y construcción del saber pedagógico.

Propuesta de contenidos

La educación como producto histórico social y como objeto de estudio de la pedagogía moderna.

La educación sistemática y la institucionalización de la enseñanza. La escuela como producto histórico. La configuración de la infancia como sujeto social y pedagógico. La institución escolar como dispositivo de socialización y disciplinamiento en el marco de la modernidad. Funciones sociales de la educación: función política y función económica.

La educación y su construcción como objeto y campo disciplinar. El debate Pedagogía-Ciencias de la Educación y su relación con la estructuración de las ciencias sociales en

los siglos XIX y XX. La educación como objeto científico abierto y complejo. Los componentes explicativo, normativo y utópico de la Pedagogía.

Las corrientes pedagógicas tradicionales en el siglo XX. Pedagogía y tecnocracia. La pedagogía por objetivos.

Las perspectivas críticas en las décadas de los '60 a los '80 y sus consecuencias en el pensamiento pedagógico. Las teorías críticas: teorías de la reproducción, de la liberación y de la resistencia. Educación, hegemonía, ideología y cultura.

Reconfiguraciones de la Pedagogía en las últimas décadas del siglo XX y nuevas realidades en la educación latinoamericana en el siglo XXI. La propuesta educativa neoliberal como teoría dominante a partir de la década del '80. Las nuevas funciones de la educación. Consecuencias sociales y educativas del neoliberalismo. Perspectivas críticas: Privatización y fragmentación de la educación, mercantilización del conocimiento. La falacia de la igualdad de oportunidades.

Procesos emergentes y alternativas en educación.

Críticas y alternativas al dispositivo escolar. La tensión en torno a la institución escolar como dispositivo dominante de formación. Crisis, límites y posibilidades de la escuela.

Algunos procesos emergentes de cambio en torno a la educación. Las propuestas pedagógicas de las organizaciones sociales.

Orientaciones para la enseñanza

Se sugiere el abordaje de los diferentes contenidos propuestos a partir de las siguientes estrategias de trabajo:

- Debates y foros de discusión en torno a las múltiples y complejas problemáticas inherentes al objeto educación y las respuestas aportadas por la pedagogía. Este tipo de actividades requiere de los andamiajes necesarios por parte del docente para efectuar la tarea de aproximación a los autores y textos –que presentan diferentes niveles de complejidad-. En tal sentido, se recomienda la lectura directa de los autores, en estrecho vínculo con la contextualización socio-histórica de sus teorías.
- Talleres: en ellos se abordarán los contenidos desde un estrategia metodológica que amplifica y profundiza la mirada y la comprensión de las categorías teóricas propuestas, anclando el trabajo en los procesos educativos vividos y transitados a partir de herramientas relacionadas a expresiones artísticas –como por ejemplo, películas, pinturas, novelas, música, etc.- y a una perspectiva biográfica –tanto de los autores como de los propios alumnos y docentes-, de modo de incluir otras perspectivas a los distintos aportes conceptuales desarrollados.
- Trabajos de campo en instituciones educativas del nivel para el cual se están formando, de modo de posibilitar el entramado teoría-práctica-teoría, desde un trabajo conjunto con la unidad curricular correspondiente al campo de la práctica profesional.

Bibliografía básica

HILLERT, F. (1999) *Educación, ciudadanía y democracia*. Tesis Once Grupo Editor. Bs. As.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990) *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI Editores, Madrid.

FREIRE, P. (2008) *Pedagogía de la Esperanza, Siglo XXI*, Buenos Aires.

----- (2008) *Pedagogía del Oprimido, Siglo XXI*, Buenos Aires.

GENTILI, P., (1997) "Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías", en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Editorial Losada, Buenos Aires.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1978) "Explicación, norma y utopía", en ESCOLANO, A. y otros, *Epistemología y educación*. Sígueme, Salamanca.

GIROUX, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI, México.

NASSIF, R. (1984) "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)" en NASSIF, TEDESCO y RAMA, *El Sistema Educativo en América Latina*. Kapelusz, Buenos Aires.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) "Las funciones sociales de la educación", en PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.

TENTI FANFANI, E. (2000) *La educación básica y la "cuestión social" contemporánea (notas para la discusión)*. Universidad Luis Amigó. Colombia.

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra – 64 horas reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral - 2º cuatrimestre –

Marco general

A partir de reconocer la naturaleza socialmente construida del conocimiento psicológico, podemos decir que la Psicología Educativa abarca un ámbito de conocimiento con entidad propia que ocupa un espacio definido en el conjunto de las disciplinas. Este campo en construcción implica interrelaciones entre teorías psicológicas y el sistema educativo.

La Psicología Educativa es diferente de otras ramas de la Psicología porque su objeto principal es la comprensión y el estudio de los fenómenos y procesos educativos, la naturaleza social y socializadora de los mismos. Demarca, además, las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender, la estructura subjetiva y los deseos del sujeto “sujetado” por una cultura que le determina códigos de comunicación y marcos referenciales.

El sujeto, entonces, es un constructo mediado por el mundo de la representación, la interacción y la comunicación. Se entiende al sujeto como una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos.⁶

La Psicología Educativa es considerada como un campo de prácticas vinculado con los procesos educativos que, en contextos y condiciones diversas, realizan diferentes grupos sociales y se caracteriza por ser fundamentalmente operativa e instrumental con un criterio de epistemología convergente, cuyo campo es abordado desde una perspectiva interdisciplinaria.

Estos aportes provienen de la biología, las neurociencias, la epistemología genética, el psicoanálisis, la psicología social, la psicología socio-histórico-cultural, de la psicología social, la psicolingüística y de todas aquellas disciplinas que ayudan a entender la totalidad del acto educativo en su multiplicidad causal.

La Psicología Educativa, al estudiar los fenómenos y los procesos educativos como fenómenos complejos, y en su naturaleza social y socializadora reclama una confluencia de miradas disciplinares diversas, por su inserción en el campo más amplio de las ciencias sociales, esto es, lo que permite comprender la dimensión histórica, social y cultural de los fenómenos que estudia.

En estas últimas décadas, se ha revisado y ampliado la especificidad de las prácticas y de los sujetos que participan. Es decir, que se tienen en cuenta los procesos psicoeducativos

⁶ Marcelo Caruso, Inés Dussel (1996), *De Sarmiento a los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapelusz Buenos Aires.

que se producen no solamente en relación con los niños y niñas que concurren a la escuela sino también con los sujetos de todas las edades, contextos, culturas. Se incluyen así docentes, aprendices, enseñantes en la diversidad de contextos en los que se realizan las prácticas educativas y de crianza. El énfasis está puesto en la consideración de la vida cotidiana y la historia de los aprendizajes, así como en la complejidad de los problemas planteados. De este modo, se abren nuevos interrogantes y posibilidades que incluyen la diversidad, la multiculturalidad, la inclusión y la equidad social.

Se piensa el campo educativo como un campo de problemas complejo, construido históricamente, y que desborda la posibilidad de ser capturado por una disciplina. Las denominadas Ciencias de la Educación son “la resultante de una operación epistemológica compleja que consiste en construir un objeto propio y una metodología adecuada para hacerse cargo teóricamente de los fenómenos educativos. Por su naturaleza, estos fenómenos, son parte del amplio campo de las acciones humanas y como tales se inscriben en el campo de las Ciencias Humanas.”⁷

Se propone, por ello, abordar el *campo educativo* con los aportes de la Psicología, que hace foco allí donde se despliegan los procesos de producción de subjetividad desde concepciones que dan cuenta de la estructuración del sujeto educacional en el proceso de desarrollo a partir de la interiorización de la cultura, en sucesivas experiencias de aprendizaje.

A su vez, esto lleva al análisis de la implicación del profesional docente, en tanto implicar: significa poner en el pliegue se entiende que tanto la realidad como el sujeto son construcciones socio-históricas que se han ido componiendo a modo de pliegues y es necesario, para crear categorías de análisis, concebirlas dentro ellos, ya que no estamos afuera, sino anudados y constituidos por ese mismo tejido.

Esta unidad curricular tiene además como propósito fundamental reflexionar acerca del aprendizaje, desde las diferentes perspectivas antes mencionadas. Desde la perspectiva sociocultural se entiende al aprendizaje como una actividad que produce y reproduce sistemas de representación de la realidad, donde la interrelación entre actores tiene un papel destacado en su construcción.⁸ Se propone hacerlo abordando la complejidad de los fenómenos educativos desde una mirada que intenta articular la multiplicidad de aspectos que en este campo intervienen, tratando de hacer visibles aquellos aspectos que no son tan evidentes y al mismo tiempo desnaturalizar los fenómenos educativos que se presentan objetivados⁹.

La reflexión y el análisis de los procesos de aprendizaje desde los diferentes paradigmas y las construcciones teóricas surgidas al interior de los mismos constituyen el eje estructurante para el estudio y análisis de las prácticas en el aula. En este proceso intervienen, las representaciones del sujeto que aprende, el carácter cultural de los contenidos de enseñanza y la epistemología del docente en el ejercicio de la mediación pedagógica.

⁷ Luaces, Margarita (2007) “Pilares formativos de la Propuesta de formación inicial en el I.P.A.” En Anexos N°13 del Informe final Comisión 1 Julio

⁸ María del Carmen Gil Moreno (2005). Seminario Psicología Educacional- Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología – UNT - Tucumán -

⁹ María del Carmen Gil Moreno (2005). Op. Cit.

El profesor, como profesional de la enseñanza que reflexiona sobre su práctica, necesita contar con el aporte de teorías y marcos explicativos que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación y provean instrumentos de análisis y reflexión sobre cómo se aprende y cómo se enseña.

Es preciso destacar la especificidad de lo educativo y que debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, sociales, institucionales e históricas. Por ello, son ejes importantes a considerar en el análisis de los procesos que van construyendo la realidad psico-educativa: el sentido histórico, su conformación y consecuencia diferencial según el tiempo y el contexto específico (Nora E. Elichiry).

Criterios para la selección de contenidos

A- No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas de los docentes se piensa que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos de aprendizaje.
- Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva

B- Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan al docente:

- Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales y las diferencias individuales, grupales y socioculturales.
- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.

C- Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan a los alumnos del profesorado:

- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje.
- Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aportan a la intervención en los diferentes escenarios educativos y muestran los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.
- Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar de manera que permitan intervenciones adecuadas.

D- Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones escolares lo que les permitirá a los alumnos

- Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.

- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.

E- La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista sino la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales.

Ejes de contenidos

Psicología y Psicología Educativa

Aspectos epistemológicos de la Psicología Educativa. Tendencias actuales. Criterios de complementariedad (inclusividad) y de pertinencia en su aplicabilidad a la realidad psico-socio e histórico cultural propia de la región y de la jurisdicción.

Teorías de aprendizaje

Conductismo. Psicoanálisis. Gestalt. Humanismo. Aprendizaje Significativo. Epistemología Genética, Cognitiva Social, Socio Histórico-Cultural, Neuropsicología Aportes innovadores de Feuerstein, Novak, Gardner /Aportes Latinoamericanos: Freire, Martín-Baró, Maturana entre otros. Su aplicación en la realidad regional y jurisdiccional.

Complejidad de los procesos de enseñanza aprendizaje

Factores bio-psico-socio-históricos y culturales intervinientes. Maduración (física, psicomotriz, ciclo vital), afectiva (motivación y actitudes) inteligencia, aptitudes, creatividad, autoconcepto y autoestima, locus de control. Niveles de desarrollo. Identidad personal y social. Relaciones interpersonales en particular en el aula. Características institucionales y de personalidad del profesor; métodos pedagógicos, etc. Construcción y adquisición de conocimientos en el aula, en la calle, en la familia. Aprendizaje y TIC.

El aprendizaje: personal, escolar y social

Interacción social y aprendizaje. Institución escolar y el aula: un espacio de convivencia psicosocial. El desafío de la diversidad. Conflictos y dificultades en el proceso de aprendizaje: déficit de atención, dislexia, discalculia, disgrafía, etc. Conflictos y dificultades específicas en el rendimiento escolar y en la convivencia escolar. Fracaso escolar.

Orientaciones para la enseñanza

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

- presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia;
- proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);
- proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas;

Propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

- a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.,
 - b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos,
 - c) discutir, opinar, desnaturalizar.
- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados,
- propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Bibliografía básica

- AGENO, R. M. (1993) *El psicólogo en la(s) institución (es) educativas*, en el psicólogo en el campo de la educación. Publicación UNR.
- AZCOAGA, J. E. (1982) *Alteraciones del Aprendizaje escolar: Diagnostico, Fisiopatología, Tratamiento*, Editorial Paidós. Buenos Aires-Barcelona
- BOGGINO, N. (2000) *La escuela y el aprendizaje escolar*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.
- CARRETERO, Mario (1998) *Introducción a la psicología cognitiva*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- CASTORINA J.A. y DUBROVZKY S. (2006) *Psicología cultura y educación: perspectiva desde la obra de Vigotzky*. Noveduc Libros. Buenos Aires.
- CHARDON M. C. (2000) *Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa*. Eudeba, Buenos Aires.
- CUBERO PÉREZ R. (2000) *Psicología de la educación*. Editorial MAD. Sevilla.
- FILLOUX J.C. (2001) *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*. Editorial Nueva Visión.
- GAGNÉ R. (1985) *Las condiciones del Aprendizaje*, Mc Graw Hill. México
- LACASA P. (1994) *Aprender en la Escuela, aprender en la calle*. Editorial Visor. Madrid.
- LAINO D. (2000) *Aspectos Psicosociales del Aprendizaje*. Ediciones Homo Sapiens. Santa Fe Argentina.
- MORÍN E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Editorial Nueva Visión Buenos Aires.
- NOVAK J. D. (1998) *Conocimiento y Aprendizaje*. Editorial Alianza. Madrid.
- POZO I. (1994) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Ediciones Morata. Madrid
- RIEF S. F (2000) *Como Tratar y Enseñar a Niños con Problemas de Atención e Hiperactividad*, Paidós. Buenos Aires.
- VIGOTZKY L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo México
- WERTSCH J. W., (1997) *Mente Sociocultural. Infancia y Aprendizaje*. Editorial Madrid

Unidad Curricular:

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

-Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 1° Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra – 64 horas reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

La incorporación en la Formación General de una unidad curricular dedicada a la Alfabetización Académica constituye una innovación en el presente diseño e implica asumir el compromiso de recibir en los institutos a los alumnos *como miembros en formación de la comunidad académica*. Esto significa ofrecerles, desde el primer día, la oportunidad de desarrollar estrategias de lectura y escritura adecuadas para abordar textos académicos que, al estar relacionados con las prácticas discursivas propias de las comunidades científicas, requieren de habilidades lingüísticas y discursivas que los estudiantes aún no poseen porque no estuvieron en contacto en su trayecto escolar, con los textos que deben abordar en sus estudios superiores.

En efecto, los textos expositivos que los alumnos leen y escriben en la escuela secundaria son generalmente anónimos y presentan conocimientos neutros, libres de las pujas de poder que le dan origen. Están escritos con párrafos cortos y con una idea principal que, si el texto está bien redactado, resulta fácilmente identificable; usan reformulaciones y explicaciones que aclaran la terminología específica y recursos paratextuales para ayudar a la comprensión. Los textos académicos, en cambio, tienen un autor que escribe a un lector especialista que lee con una intención específica. Como la finalidad de los textos es dar a conocer avances en la producción de conocimientos, presentan mayor cantidad de información, nombran conceptos, términos científicos, autores con los que se establecen relaciones de acuerdo u oposición que no son explicadas y presentan citas para validar los conceptos propios o refutar los ajenos.

La lectura en los estudios superiores implica una búsqueda y elaboración por parte del lector, lo que requiere que se oriente la lectura hacia ciertos fines, se contemple la aplicabilidad del conocimiento adquirido, se confronten posturas provenientes de diversas fuentes, se aclare, amplíe o complemente la información que se lee en un texto a partir de la consulta de otros. La escritura en el nivel superior tiene una función epistémica que permite elaborar y reelaborar conocimientos. Se trata de enseñar a pensar por medio de la escritura en modos de pensamiento disciplinares. La práctica de la escritura derivada de lecturas previas resulta complementaria de prácticas lectoras en la medida en que promueve la reflexión sobre lo leído y su reorganización en función del destinatario y de la tarea de comunicación escrita. Por su parte, escuchar también es en este nivel una actividad compleja y muy activa, que implica comprender textos académicos, retenerlos y registrarlos por escrito, junto con las evaluaciones sobre lo escuchado. Por otra parte, expresarse oralmente implica apropiarse de los géneros discursivos de las disciplinas de estudio, organizar el

pensamiento de acuerdo con la lógica disciplinar, dar cuenta de lo aprendido y de los procesos realizados, incorporar el léxico preciso de la disciplina, los conceptos.

La alfabetización es entendida como un proceso que se inicia cuando los niños ingresan en el Nivel Inicial, con la alfabetización emergente, y continúa a lo largo de toda su trayectoria escolar, con la alfabetización inicial y la avanzada, para finalizar con la alfabetización académica. Así, la alfabetización académica es parte ineludible de la formación docente más aún si se piensa que lo definido en muchas ocasiones como problemas de comprensión y escritura en los estudios superiores, no es una falla en las capacidades de los alumnos sino el resultado de una concepción por la que se asume que la comprensión lectora y la escritura son habilidades generales que se pueden aplicar a cualquier clase de texto y en cualquier situación comunicativa.

La inclusión de Alfabetización Académica como una unidad curricular en la Formación General implica considerarla, entonces, como una unidad *formativa* en tanto se aboca a la práctica de competencias específicas de comprensión y producción de textos de mayor complejidad que requieren de enseñanza orientada por docentes especializados y también como unidad de *carácter complementario* en tanto permite a los alumnos reorganizar, completar o resignificar sus habilidades lingüísticas y discursivas en textos académicos.

El formato taller permite la elaboración de proyectos o la realización de actividades conjuntas, desde la búsqueda de información hasta las decisiones en torno a su organización, la producción de instrumentos o materiales y la elaboración del producto final. Este formato permite también articular la teoría y la práctica y abordar las teorías en tanto ofrecen respuestas y permiten la profundización y debate sobre los problemas que surgen al desarrollar proyectos de lectura y producción textual.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular tiene como propósitos formativos que los alumnos desarrollen capacidades como:

- Comprender y producir textos expositivos, argumentativos y de otros tipos, necesarios para la construcción de su rol de alumno, futuro profesional docente.
- Convertir los textos propios y ajenos en objetos de reflexión para examinar los contenidos y la forma en que son expuestos y problematizar los procesos de lectura, escritura y producción de oral.
- Desarrollar una escucha selectiva, una oralidad gradualmente más organizada y rigurosa, una lectura sostenida, analítica y crítica, y una escritura cada vez más asidua, original, compleja y autónoma

Criterios para la selección de contenidos

La actividad de los alumnos en este taller consiste fundamentalmente en *leer para escribir o para hablar*. Este enunciado expresa la problemática en su complejidad ya que presenta la doble dimensión de la comprensión y la producción en el ámbito académico: apropiación de los conocimientos de los textos de estudio y elaboración de textos orales o escritos entendiendo que durante el proceso de producción textual se produce una transformación de esos conocimientos.

Implica, por lo tanto, una concepción procesual y no contenidista de la lectura y escritura de las diferentes áreas del conocimiento que se concreta en propuestas que permitan a los

estudiantes construir el proceso de comprensión y producción entendiendo que los alumnos de los institutos deben no sólo perfeccionar su propia competencia lingüístico-discursiva, sino desarrollar una competencia metalingüística y metadiscursiva que les permita reflexionar, analizar y evaluar sus propias prácticas discursivas.

En este sentido, el trabajo con la gramática debe tender a recuperar la importancia que estos conocimientos tienen no sólo en las instancias de revisión de lo escrito sino también en las de planificación y textualización. Se trata, entonces de resignificar la gramática en su carácter de “herramienta para fundamental para el pensamiento” (Di Tulio, 2008). La opción por la enseñanza explícita de la gramática no significa retornar a la enseñanza mecánica, repetitiva y clasificatoria que hoy no está vigente sino de restituir la importancia de estos estudios para la comprensión y producción de textos y para la reflexión fundamentada sobre los fenómenos lingüísticos.

Ejes de contenidos

La siguiente presentación de contenidos es meramente ilustrativa ya que la interrelación entre la comprensión, producción y uso del lenguaje se establecerá de acuerdo con las necesidades que surjan de las tareas que realicen los alumnos.

Prácticas de lectura

El aspecto comunicacional de la lectura: relación autor/texto; soporte textual/tipo de información; relación autor/lector; etc. La lectura de diferentes géneros discursivos. Estrategias de lectura de textos académicos. Interpretación y análisis de consignas. El paratexto como portador de significado. Lectura de monografías e informes de investigación. Consulta bibliográfica. Búsqueda, selección e interpretación de información de diferentes fuentes.

Prácticas de escritura

La escritura de diferentes géneros discursivos. Conocimiento de la función, estructura, registro y formato de géneros discursivos, modalidades textuales o procedimientos discursivos del ámbito académico (elaboración de fichas, reseñas, registro de clase, de observación o de experiencias, toma de notas, resumen, síntesis, organizadores gráficos, definición, reformulación, comunicación por escrito de los saberes adquiridos, informe, textos de opinión, notas institucionales, ensayo, diario de bitácora).

Prácticas orales

Prácticas de comprensión y producción de textos orales (narración, renarración, exposición, fundamentación, argumentación, debate, comunicación oral de los saberes adquiridos). Elaboración de gráficos, esquemas y otros paratextos. Manejo de la voz, la pronunciación, la distancia y los gestos en la exposición oral.

Reflexión sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad

Reflexión metalingüística sobre el texto escrito y reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura, lectura y oralidad. La coherencia y cohesión textual. Vocabulario: niveles morfológico, léxico y textual. El registro formal e informal. La ortografía y signos de puntuación: reglas de uso habitual. Nociones de sintaxis en relación con la pragmática: uso de oraciones unimembres, el orden gramatical y su relación con la intención comunicativa, etc.

Orientaciones para la enseñanza

El formato taller permite articular momentos de actividad de los alumnos (leer, escribir, hablar) con otros dedicados a la reflexión y, a partir de los problemas comunes, la profundización debidamente organizada para la realización de una nueva actividad. No se trata, sin embargo, de abocarse al estudio de los problemas que surjan de la comprensión y producción sino de organizar secuencias didácticas alrededor de actividades cuya resolución implique la solución de un problema lingüístico - textual, la reflexión sobre los conocimientos lingüísticos (intuitivos o no) que se utilizaron para su resolución y la reflexión sistemática de contenidos para luego realizar otra actividad en la que se pongan en juego los conocimientos adquiridos.

La cantidad de problemas lingüísticos - discursivos puede ser muy grande, por eso, se hace necesario realizar una selección de temas representativos y adaptados al nivel de los estudiantes.

Las actividades de comprensión, escritura o de producción oral pueden ser realizadas en relación con otras materias, siempre que exista un fuerte y definido acuerdo entre las cátedras en el que se especifiquen los objetivos que se busca alcanzar en cada una, los contenidos que se pretende trabajar y la forma de evaluación. Al respecto, el presente diseño especifica la articulación con Práctica I.

Bibliografía básica

- ARNOUX, E. et al. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. EUDEBA, Buenos Aires.
- BRITO, A. (2003) "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26 FLACSO, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- (2007), *Prácticas de lectura con textos de estudio*, EUDEBA. Buenos Aires.
- MELGAR, S. (2005) *Aprender a Pensar. Las bases para la Alfabetización Avanzada* Papers Editores., Buenos Aires.
- MONTOLOÍ, E. (2007) *Manual Práctico de Escritura Académica*. Editorial Ariel. Barcelona.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999), *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Editorial Aique. Buenos Aires.

Unidad Curricular

HISTORIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

Materia

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2hs. 40 minutos

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1º cuatrimestre -

Marco general

Se puede definir a América Latina como un incesante mar de diversidad sociocultural, de tipos organizativos que incorporan una historia milenaria y su fusión con los intentos de implantación de la modernidad europea. El trayecto histórico recorrido por las sociedades humanas dentro del territorio que hoy ocupa América Latina, abarca la gama más variada de experiencias organizativas. Se inicia con el paleolítico, tan extendido que llega a ocupar todo el continente, y se prolonga hasta crear, en varias regiones, las formas de capacidad productiva y expresión cultural del neolítico superior, entre las más avanzadas que se conocen en todo el mundo.

Todo confluye en América Latina y es desde aquí desde donde se puede explicar el desarrollo de los pueblos con los que compartimos un pasado común y con los que también nos proyectamos hacia el futuro. Un proyecto en el que reconociendo que somos un continente en el marco de una economía globalizada, con regímenes políticos sociales comunes, podamos, a través de bloques regionales, garantizar la autonomía como continente y fortalecer los lazos identitarios culturales.

Analizar la situación de América Latina en el Siglo XX es de vital importancia para comprender la realidad y producir sistemas de acción propios, que permitan a América construir su futuro autónomamente.

Afirmar una identidad Latinoamericana es quizás lo más comprometido, puesto que es un concepto de profundo contenido histórico. Por ello, se presenta como necesario un planteamiento científico de la historia, contando con el aporte de las Ciencias Sociales, que posibiliten resignificar, desde un contexto nacional y local, esta problemática y lograr una comprensión más globalizada.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Generar un espacio que permita a los alumnos, desde el punto de vista histórico, comprender la génesis y fundamentos de los desarrollos actuales del pensamiento y situarlos en la compleja trama de la praxis socio cultural, mostrando la dinámica y conflictiva interacción entre los acontecimientos y los sistemas de pensamiento.
- Proporcionar un enfoque histórico –sistemático inter y transdisciplinario de los temas propuestos, orientando el planteo a la resolución de problemas.
- Reflexionar críticamente sobre los principales debates político-culturales de la segunda mitad del siglo XX.

- Fortalecer el área de formación general de los IFD, para la formación integral de los alumnos, como estrategias favorecedoras de su posterior rol en las instituciones educativas.

Criterios para la selección de contenidos

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de apropiarse de la historia de América Latina, como un proceso de acciones de sujetos sociales concretos, como construcción en la que confluyen variedad de procesos y estructuras sociales, atendiendo a las diferentes situaciones históricas.

Es decir, concebir a América Latina como una unidad constituida desde las diferentes heterogeneidades históricas en sus distintas dimensiones: político, social, económico y educativo; construyendo la identidad de lo latinoamericano desde la diversidad.

La sugerencia de la unidad curricular está organizada en torno a dos ejes:

El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

Ejes de contenidos

El surgimiento y la madurez del orden neo-colonial.

Comprensión del proceso histórico de América Latina desde la crisis de la Independencia a la Formación de los Estados Nacionales. Análisis de los cambios globales en los siguientes aspectos: Político - Social - Económico. Valoración del legado del colonialismo en América Latina.

Relación entre el cambio de la coyuntura internacional y los cambios en América Latina. El nuevo Pacto Colonial: caracterización del período 1850 - 1930. Economía primaria exportadora y estado oligárquico.

La configuración de las clases sociales en América Latina: controversia sobre la conceptualización de burguesía y oligarquía. Investigación y análisis de casos.

El surgimiento del estado de bienestar y su crisis.

a) El Estado de Bienestar: Impacto en América Latina.

Comprensión de la situación internacional y su repercusión en América Latina. El impacto de la crisis de 1930. Reflexión crítica del nuevo régimen de acumulación y el proceso de industrialización sustitutiva: surgimiento del movimiento obrero. Planteos analíticos en base a respuesta reformistas, revolucionarias y neoconservadoras a la crisis.

b) América Latina: Las polémicas del Siglo XX.

Definición y toma de posición ante la discusión sobre la dependencia y desarrollo - modernización y tradición - globalización y multiculturalismo - localismo y cosmopolitismo en América Latina.

Valoraciones sobre los límites, contradicciones y perspectivas del desarrollo capitalista en América Latina: Estado, sociedad civil y mercado.

Análisis, comprensión y reflexión crítica de las teorías de la transición democrática en Latinoamérica.

Orientaciones para la enseñanza

La historia como ciencia social ha sido objeto de un proceso de renovación que abarca aspectos temáticos y teóricos – metodológicos. Resulta necesario, por lo tanto, enunciar los principales criterios que se han tenido en cuenta para efectuar las opciones de selección epistemológica:

- Ruptura con la historia tradicional de carácter fáctico y corta duración.
- Abordaje procesual.

Bibliografía básica

ALTAMIRANO, C. (2001) *Bajo el signo de las masas*, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VI; Ariel, Buenos Aires.

----- (2002): *“Ideologías políticas y debate cívico”*, en *Nueva Historia Argentina*, V. VIII; Sudamericana, Buenos Aires.

ANSALDI, W. (1992) *Frívola y Casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*. Buenos Aires.

BERTONI, L.A. (2003): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CARDOZO, C y PEREZ B. (1991) *Historia Económica de América Latina*. Barcelona. Crítica 1991.

CAVAROZZI, M. (1996) *El capitalismo político tardío y su crisis en América Latina*. Rosario, Homo Sapiens.

CORBIERE, E. (1999): *“Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada”*. Sudamericana, Buenos Aires.

DUTRENIT, S. (coordinadora) (1995) *Diversidad partidaria y dictaduras: Argentina, Brasil y Uruguay*. México. F.C.E.

GAGGERO, H. GARRO, A. y MANTIÑAN, S. (2006) *Historia de América en los Siglos XIX y XX*. Aique. Buenos Aires. GARRETON, M. (1995) *Hacia una nueva era política. Estudio sobre la democratización*. México FCE.

HALPERIN DONGHI, T. (1991): *La democracia de masas*, en *Historia Argentina*; Piados, Bs As.

----- (1996): *Historia Contemporánea de América Latina*. Alianza Editorial. Madrid.

MONETA, C. (1994) *El proceso de Globalización: percepciones y desarrollo*. En C. Avenau (Comp.) *Las reglas del juego. América Latina. Globalización y regionalismo*. Buenos Aires. Corregidor.

PLOTKIN, M. (1994) *“Mañana es San Perón: propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista 1945-1955”*. Ariel, Buenos Aires.

RIEKENBERG, M. (Comp.) (1991) *Latinoamérica: Enseñanza de la historia y conciencia histórica*. FLACSO Buenos Aires.

ROCK, D . (1999) *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*; Alianza; Buenos Aires.

ROUQUIE, A. (1993) *Extremo Occidente. Introducción a América Latina*. Bs. As. Emecé.

SARLO, B. (2001) *“La batalla de las ideas”*, en *Biblioteca del pensamiento argentino*, V. VII; Ariel, Buenos Aires.

Unidad Curricular

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICA EDUCACIONAL ARGENTINA

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanales: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2º cuatrimestre

Marco general

La presente propuesta supone el abordaje integrador de los contenidos de Historia de la Educación y Política Educacional Argentina en el marco de la Historia Argentina y Latinoamericana, habida cuenta que comprender e interpretar los procesos educativos de constitución y consolidación del sistema escolar requiere del conocimiento y andamiaje de los procesos políticos-sociales-económicos y culturales propios de la historia.

El propósito de la Historia de la Educación es favorecer la comprensión de la dimensión histórica de los hechos educativos, métodos y procesos, instituciones, teorías, utopías y propuestas de innovación educativa. Historizar la educación supone la posibilidad de una revisión crítica de los procesos educativos y avanzar en la comprensión en profundidad de los problemas que hoy afronta el Sistema Educativo. Así, esta perspectiva de análisis recupera los conflictos, las luchas y las disputas en el interior de las relaciones sociales e ideológicas de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, llevadas a cabo por el sistema educativo, en función del modelo político imperante a lo largo del siglo XX.

Desde esta unidad curricular se propone un recorrido por la historia de la educación argentina enfatizando el análisis en el rol del Estado en la configuración del Sistema Educativo Argentino y en la sanción de leyes que regularon su funcionamiento. Asimismo, se reconoce el campo político como juego de tensiones entre diferentes posiciones que inciden en las relaciones entre los actores, el conocimiento y la organización misma de la escuela. Este reconocimiento, posibilitará comprender cómo el Sistema Educativo y los actores han ido acompañando o resistiendo las transformaciones de nuestro país.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- conocer y contextualizar algunos de los procesos y debates fundamentales en la conformación y desarrollo del Sistema Educativo Argentino.
- conocer y analizar los aspectos centrales de las regulaciones del Sistema Educativo Nacional y Provincial.
- conocer, interpretar y comprender los lineamientos generales de la política educativa, en el marco de la normativa vigente.

Criterios para la selección de contenidos

Los criterios para la selección de contenidos se fundamentan en la necesidad de promover la construcción de una nueva perspectiva del estudio de la historia de la educación

superadora del modelo dominante de raíz euro-occidental. El modo en que el Sistema Educativo está fuertemente vinculado al Estado debe ser un núcleo importante a desarrollar, ya que las políticas educativas influyen inmediata y decisivamente en la escuela, donde los docentes se constituyen en los agentes sociales encargados de su implementación. En tal sentido, se busca brindar categorías que habiliten el análisis y comprensión de los procesos sociales, políticos y educativos para configurar un profesional docente que actúe y participe como sujeto activo en la acción educativa de la que es protagonista.

Concebir la educación a partir de sus estrechas vinculaciones con el modelo de Estado y sociedad implica reposicionar el objeto, superando la concepción tradicional de la historia de la educación que enfatizaba el discurso pedagógico hegemónico, sostenida en biografías de “educadores ejemplares”, “una historia de mármoles y bronce sobre batallas y efemérides escolares” (Cuczza: 2006).

Ejes de contenidos

Avances y retrocesos en la formación del Sistema Educativo Argentino

La escuela en la Organización Nacional. El lugar de la educación en la Constitución Nacional. La educación como “eje” de la modernización. Alberdi y Sarmiento. Primer Congreso Pedagógico Nacional. La organización del Sistema Educativo Nacional: la Ley de Educación Común N° 1420, la Ley Láinez y la Ley Avellaneda. Las corrientes del normalismo.

La consolidación del poder estatal y las luchas por la educación

Críticas al Sistema Educativo Nacional. El surgimiento de propuestas alternativas. Movimientos reformistas. Los inicios del gremialismo docente. La Reforma Universitaria del 18.

La educación en el contexto peronista: la politización de la educación. Reforma del sistema educativo: enseñanza técnica y universidad obrera. El plan nacionalista popular. La disputa por la educación social.

Desarrollismo y educación. La disputa entre la educación laica y libre.

El Estatuto del Docente. La formación de maestros en el nivel superior.

La dictadura en educación. La descentralización educativa y la transferencia de los servicios a las provincias.

La educación en la democracia y los cambios en las regulaciones

América Latina: Las polémicas del Siglo XX.

Segundo Congreso Pedagógico Nacional de 1984.

Modelo educativo neoliberal. La reforma educativa de los 90: Ley Federal de Educación N° 24.195. Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049. Ley de Educación Superior N° 24.521. El papel de los Organismos Internacionales.

Estado y políticas públicas. La política educativa como política pública. Reposicionamiento del rol del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación 26.206. La nueva configuración del Sistema Educativo Nacional. Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075.

Orientaciones para la enseñanza

En esta unidad curricular se sugiere propuestas de enseñanza que promuevan:

- Abordaje procesual y articulación con los contenidos abordados en Historia Argentina y Latinoamericana.
- Consideración de las distintas dimensiones de la realidad social (económica, social, política y cultural).
- Propuesta que incite a los estudiantes de los IFD, no a conocer todas las respuestas, sino a plantearse problemas, debatir, criticar y reflexionar.
- Análisis crítico del tratamiento de los contenidos en bibliografías que enfatizan la multiperspectividad y controversialidad propias de las argumentaciones historiográficas que dan cuenta de posicionamientos diferenciales sobre un tema.
- Análisis de textos literarios, documentos curriculares, manuales, cuadernos de clase que pertenecen a diferentes momentos históricos y otras fuentes que hagan referencia a la escuela en distintos contextos socio-históricos de la educación argentina.
- Lectura y análisis comparativo de las diferentes leyes de educación en relación a los conceptos centrales abordados: finalidades y propósitos, rol del Estado, autonomía, cambios en la obligatoriedad y en la estructura del sistema, entre otros.

Bibliografía básica

BRASLAVSKY, C. (1987): *“Estado, burocracia y políticas educativas”*, en Tedesco, Juan Carlos y otros, *El proyecto educativo autoritario, Argentina 1976-1982*. Miño y Dávila, Bs. As.

CARLI, S. (2003): *“Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955”*. Miño y Dávila, Bs. As.

DUSSEL, I. (2001): *“¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XX”*, en Pineau, Pablo; Caruso, Marcelo; Dussel, Inés: *La escuela como maquinaria de educar, tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Bs. As.

----- (2003): *“La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Bs. As.

FILMUS, D. (1996): *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de Siglo*. Troquel, Bs. As.

GVIRTZ, S. (1999): *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970*. EUDEBA, Bs. As.

KAUFMAN, C. (2003): *Producciones sobre los textos escolares argentinos: hitos, tenencias y potencialidades*, en *Historia de la Educación, Anuario N° 4, 2002-2003*. Prometeo, Bs. As.

PUIGGRÓS, A. (1996) *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la Conquista hasta el Menemismo*. Kapelusz, Buenos Aires.

SARLO, B. (2001) *“La batalla de las ideas”*, *Biblioteca pensamiento argentino, V. VII*. Ariel, Bs. As.

TENTI FANFANI, E. (2008): *Nuevos temas en la agenda de Política Educativa*. Siglo XXI, Bs. As.

WEINBERG, G. (1987) *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz, Bs. As.

ZANOTTI, L. (1984) *Etapas históricas de la Política Educativa*. EUDEBA, Buenos Aires.

Unidad Curricular: PRÁCTICA I

LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: APROXIMACIONES DESDE UN ENFOQUE INVESTIGATIVO -Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 1° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Esta unidad curricular plantea reconocer y problematizar el funcionamiento de las instituciones escolares, destacando su singularidad y su naturaleza social e histórica. Las escuelas, en tanto formaciones culturales, remiten a aspectos simbólicos vinculados y asociados a valores y creencias que conforman perspectivas particulares del mundo. Reconocer las instituciones como “instituciones de existencia” permite complejizar la mirada de las mismas, comprender que fueron pensadas y construidas para hacer de los sujetos que transitan por ella, sujetos sociales y culturales. En tal sentido, es necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que enmarcan y marcan la tarea de la escuela.

En consecuencia, es importante que los alumnos/as construyan las herramientas teórico-metodológicas para, en un primer momento, revisar las representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización acerca de la escuela, los procesos que en ella tienen lugar y los efectos que producen en los sujetos y, reconocer la lógica de funcionamiento particular propio de las instituciones escolares, a partir de un trabajo de campo en las escuelas asociadas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Comprender la complejidad que asumen las prácticas docentes en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben.
- Aproximarse al análisis institucional reconociendo las particularidades de las escuelas, destacando su singularidad y su naturaleza histórica y social.
- Identificar, en contextos situados, las principales problemáticas socio-culturales que atraviesan las instituciones escolares actuales.
- Comprender la existencia de dinámicas manifiestas y latentes propias del funcionamiento de las escuelas.
- Iniciarse en el manejo de herramientas de investigación educativa para conocer, analizar e interpretar la realidad institucional en sus múltiples dimensiones.

Propuesta de contenidos

Instituciones y organizaciones Las instituciones escolares y otras organizaciones que llevan adelante propuestas educativas más allá de la escuela, particularidades, actores

dinámicas, y modos de organización y gestión. Lo simbólico y su importancia en la construcción de las subjetividades e identidades.

Claves de análisis de instituciones escolares: lectura micro-política: relaciones de poder, conflicto y negociación.

Lo instituido y lo instituyente. La cultura escolar, costumbres, mitos, representaciones sociales acerca de la escuela y de la Formación docente.

El lugar de la Lengua y la Literatura en la institución y en la escuela asociada, las representaciones que, acerca de la misma circulan en las instituciones.

La norma, y la autoridad pedagógica como estructurantes de la vida institucional Los dispositivos y las prácticas disciplinarias institucionales, los vínculos con la familia y los acuerdos de convivencia.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica I

Los progresos esperados en las aproximaciones a la institución escolar desde una perspectiva investigativa tienen dos aspectos centrales:

- En la primera etapa el abordaje de los contenidos relativos a la investigación, en términos de herramientas que posibiliten la iniciación en el análisis institucional y, el desarrollo de marcos teóricos conceptuales acerca de las dinámicas y el funcionamiento institucional
- En la segunda etapa, el reconocimiento de la lógica de funcionamiento propia de las instituciones escolares, su dinámica, actores, vinculaciones con el contexto, entre otras a partir de las herramientas teórico metodológicas construidas

Esto permitirá descubrir a la escuela como fuente reveladora de problemáticas –manifiestas y latentes- que son constitutivas de las prácticas docentes y que, además, son poderosas fuerzas de re-socialización en la profesión, que tarde o temprano se pondrán en tensión con sus modelos experienciales y con los modelos propios de la formación de grado.

Primera Etapa.	Segunda Etapa
<p>En función de que se trata del momento de inicio del proceso de formación docente, se recomienda comenzar con un taller inicial que dé cuenta de las representaciones que los estudiantes tienen con respecto al rol docente, al conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y la función social de la escuela.</p> <p>Además es importante que se tenga en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none">- La aplicación de dinámicas de trabajo individual, grupal y colectivo que movilicen para manifestar/analizar dichas representaciones, por medio de diversas	<p>El proceso de estudio y aprendizaje de esta etapa, supone:</p> <ul style="list-style-type: none">a) La realización de un trabajo de campo orientado al conocimiento contextualizado de las escuelas asociadas y sus ámbitos comunitarios, utilizando metodologías sistemáticas de observación y registro.b) Actividades periódicas pautadas en el Instituto, para socializar información, dar cuenta de problemáticas identificadas y ejercitar modos de articulación/contrastación/profundiz

<p>expresiones discursivas propias o ajenas.</p> <p>- La inclusión de contenidos referentes a la investigación de manera tal de iniciar la construcción de habilidades para el uso de herramientas y estrategias que le posibiliten mirar la institución como objeto de estudio complejo con vistas a desnaturalizar el conocimiento cotidiano y problematizar las instituciones desde otro lugar.</p> <p>- Un proceso de socialización en determinados modelos profesionales que se consideran valiosos para la formación docente.</p>	<p>acción/ discusión, desde la experiencia, de contenidos que se están desarrollando simultáneamente en las unidades curriculares de la Formación General.</p> <p>c) Cuestionar las propias representaciones a fin de disparar conflictos epistemológicos que posibiliten la admisión y puesta en tensión de teorías que permitan explicar la dimensión socio-histórica y biográfica del conocimiento institucional experiencial. A la vez que reconocer que hay otras perspectivas y esquemas de acción, que responden a ideas alternativas a las conocidas por medio de la propia experiencia.</p> <p>En los primeros análisis, se irán trabajando conceptualizaciones, estudios e investigaciones que deberán permitir confrontar las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta. Se procurará evitar teoricismos descontextualizados transitando, en cambio, caminos de interacción reflexiva entre las dimensiones teórica y práctica de cada situación en la que participen los estudiantes.</p>
---	---

Evaluación

- Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final.
- El coloquio final tendrá las características de grupal con el profesor de la Unidad. Este coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el ISFD y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

Unidad Curricular:

INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

- Materia -

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Carga horaria semanal: 4 semanales cátedra - 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 hs. 20 minutos reloj

Régimen de cursada: Anual

Marco general

La presente unidad curricular pretende iniciar a los alumnos en los aspectos fundamentales del estudio de la lengua y en el papel que esta desempeña dentro de las relaciones humanas.

En este sentido, se articula con *Introducción a los estudios literarios* y *Gramática I*, también de 1° año, y con *Gramática II*, *Lingüística textual y análisis del discurso*, y *Teoría y crítica literarias* de 2° año, al mismo tiempo que sienta las bases para materias de años posteriores: *Sociolingüística* y *Pragmática* y *Psicolingüística*.

Dado que la Lingüística es una ciencia en la que conviven diversos paradigmas, su abordaje en esta unidad curricular tendrá una mirada interdisciplinar y los modelos teóricos serán abordados en función de los textos y las prácticas de comunicación que estos promueven y como instrumentos útiles para que los estudiantes se inicien en la interpretación, la explicitación y el diseño de propuestas de intervención concretas ligadas a su enseñanza.

En primer lugar, se busca presentar el objeto de estudio de la Lingüística General, es decir, el lenguaje humano como parte de la Semiótica General, para lo que se procederá a la distinción entre los distintos tipos de comunicación y realizar un recorrido por cuestiones centrales sobre las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad, tomando en cuenta la evolución histórica de los esos conceptos en la ciencia lingüística. Luego, se propone abordar conceptos centrales del estructuralismo lingüístico, en tanto constituyen la base para lecturas que atravesarán todo el cursado de la carrera. Finalmente se pretende tomar como objetos de estudio la fonética y la fonología, en tanto son conocimientos imprescindibles para *Historia de la Lengua*, de 3° año.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Iniciarse en la comprensión del lenguaje humano como una interrelación de complejos aspectos psicofisiológicos, de la lengua como un sistema formado por subsistemas interconectados y de la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas y socioculturales
- Iniciarse en la reflexión sobre el lenguaje humano, fundamentalmente en su aspecto formal y comunicativo, a partir de diversos marcos teóricos e instrumentos metodológicos.

- Concebir las lenguas como sistemas complejos configurados por variados niveles, normas y prácticas.
- Promover la transferencia de operaciones y categorías de los niveles fonético - fonológico y semántico a la práctica analítica de la lengua española.

Ejes de contenido

Características generales del lenguaje humano

- Comunicación y comunicación humana. Comunicación animal y comunicación humana. Sistemas de comunicación humana y comunicación lingüística.
- Características de los signos lingüísticos y del lenguaje en general.
- Lenguaje, pensamiento y realidad. Logicismo y perspectivismo lingüístico.
- Los Universales del lenguaje.
- La comunicación lingüística: las funciones del lenguaje (R. Jakobson, K. Kerbrat-Orecchione).
- Manifestaciones de la lengua: oralidad y escritura: diferencias semióticas, pragmáticas, discursivas; hibridación

Objetivos y métodos de la investigación lingüística.

- Lengua y Habla. Sistema, Norma y Habla. Lengua y Tipo.
- Competencia y Actuación. Competencia gramatical. Competencia léxica.
- Lingüística del habla y competencia comunicativa.
- Niveles de análisis lingüístico.
- La estructura interna del signo lingüístico y lo niveles de análisis.
- El principio de funcionalidad.

La constitución del significante

- Fonética. El aparato fonador. El proceso fonador. Los sonidos del lenguaje: La fonética. La articulación. Punto de articulación. Modo de articulación. Vocales, consonantes, diptongos.
- Fonología: fonemas; fonos y alófonos. Pares y conjuntos mínimos. Sílabas y grupos. Efectos de co-articulación: asimilación y elisión.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Tomar en cuenta que la oralidad, la lectura y la escritura son ejes que atraviesan toda la formación, por lo que es necesario proponer actividades que permitan la práctica de estas habilidades.
- La historización sobre la reflexión teórica de manera de dar cuenta de sus relaciones con fenómenos sociales, culturales y políticos.
- La intervención permanente del docente como mediador en grupos de lectura y discusión de materiales teóricos. Entre los recursos de apoyo pueden citarse guías, pautas orientadoras, claves temáticas, organizadores gráfico-verbales o consignas que potencien el establecimiento de correspondencias entre los niveles de análisis, las reglas y las unidades para dar cuenta de la lengua como sistema y como base para otros conceptos que se verán en la carrera.
- La propuesta de actividades modélicas que den cuenta de la pertinencia de los conocimientos para la práctica docente.

- La promoción de la lectura de propuestas editoriales para el nivel secundario en donde estos temas sean tratados para guiar la reflexión crítica y evaluar su importancia en la enseñanza en ese nivel.
- La vinculación de los fenómenos lingüísticos y no lingüísticos de los hechos comunicativos, no solo para conceptualizar las particularidades, sino para evaluar los aportes de estos fenómenos en el sentido de los textos.

Bibliografía básica

- ALCARAZ VARO, E. (1990). *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, España. Marfil.
- ALVARADO, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- BENVENISTE, E. (1976). *Problemas de lingüística general*. México. Siglo XXI. 2 Vol.
- CAMPS, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España. Grao.
- CHOMSKY, N. (1982). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México. Trillas.
- COSERIU, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid, Gredos.
- CUCATTO, A. (2010). *Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación. Teoría y práctica*. Buenos Aires. Prometeo.
- DUCROT, O. y Todorov, T. (1974): *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GASPAR, María del P. y OTAÑI, Laiza. (1999) *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Cántaro, Buenos Aires.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico. FCE.
- JAKOBSON, R. (1985): *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Planeta-Agostini.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Hachette.
- KRISTEVA, J. (1999). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid. Fundamentos.
- Lyons, J. (1973). *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona, España. Teide.
- MUGICA, N. (2003). *Léxico. Cuestiones de Forma y Significado*, Rosario, Argentina. CELT, UNR, Ediciones Juglaría.
- MUGICA, N. (comp.), (2006). *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- QUILIS, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid. Arco/Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua español*. Madrid: Espasa Calpe.
- SIMONE, R. (2001). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona, España. Ariel.

Unidad Curricular:

INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LITERARIOS

- Materia -

Ubicación en el diseño curricular: 1° Año

Carga horaria semanal: 4 semanales cátedra - 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85 hs. 20 minutos reloj

Régimen de cursada: Anual

Marco general

Esta materia se propone el inicio de una reflexión sobre la literatura en su dimensión histórico-social y teórica que permita la desnaturalización del objeto de estudio. A la vez, se propone el trabajo con las primeras herramientas metodológicas para el análisis literario.

Como se trata de una unidad curricular que introduce a los estudiantes en el campo de los estudios literarios, se prestará especial atención a los elementos que constituyen este discurso y a los géneros literarios que lo sistematizan, abordados desde los contextos históricos y sociales que los configuran, como objetos permanentes de construcción y deconstrucción. De aquí, que puedan recortarse ejes o unidades temáticas que aporten a los estudiantes espacios de análisis y reflexión para construir teorizaciones y modelos referenciales sobre ellos. En virtud de que estas teorizaciones y modelos referenciales no están exentos de valoraciones, fuertes posicionamientos y debates acerca de lo que la literatura es, se concibe a esta materia como el espacio para aprovechar la riqueza del encuentro entre la literatura y los diversos modos de lectura, de modo tal que opere generando los cimientos sobre los cuales se recorran ejes problemáticos en relación a la lectura y la escritura.

En primer lugar, se piensa en la necesidad de articular, recuperar y ampliar los contenidos que se trabajan en *Alfabetización Académica, Taller de lectura y oralidad y Taller de escritura e invención*, también del 1° año para que, tanto en la lectura de los textos teóricos y literarios como en la resolución de las tareas de lectura y escritura se intente impulsar la productividad, el desarrollo y profundización de categorías teóricas. De igual manera será relevante relacionar los contenidos de esta materia con los correspondientes a *Introducción a los estudios lingüísticos* como modo de construir aproximaciones y distancias.

En lo que refiere a la articulación de la asignatura con unidades curriculares posteriores, como el caso de *Teoría y Crítica literaria* y las literaturas, ésta se produce necesariamente al pensar en la significatividad del planteo de la crítica que ha cumplido históricamente una función de selección canónica. Se espera promover el debate permanente en cuestiones puntuales relacionadas a la figura del lector y los tipos de lectura, las categorías de autor, texto, obra, libro, "la especificidad de lo literario" y los géneros literarios en la modernidad.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Aproximarse al objeto literatura desde múltiples dimensiones, en su condición de práctica significativa, de hecho estético- expresivo y de producto verbal situado en un contexto histórico y cultural.
- Concretar un primer acercamiento al objeto de estudio y a los modelos referenciales básicos de la teoría literaria, en su condición de espacio en donde tensionan diferentes concepciones acerca de la literatura.
- Sistematizar modos de abordaje de textos literarios atendiendo a los procedimientos constitutivos de cada género y a las estrategias y prácticas de intertextualidad.

Ejes de contenidos

Iniciación a la teoría de la literatura:

- Literatura: conceptualizaciones. La especificidad de lo literario y sus derivaciones. Características del lenguaje literario. La comunicación literaria.
- Soportes de la creación literaria: oralidad, escritura, medios masivos de comunicación y nuevas tecnologías.
- Los estudios literarios y sus disciplinas: la teoría literaria, la crítica literaria, la historia literaria, el análisis literario, la literatura comparada. El lugar de la teoría de la literatura y sus vínculos con las demás disciplinas.

Iniciación al análisis literario

- La problemática de los géneros. La clasificación tradicional en géneros: la narrativa, la lírica y tragedia y drama; historia y características de los géneros. Recursos propios de cada género. La concepción actual de género. Géneros literarios y géneros discursivos.
- Conceptos de periodización literaria. Literatura y movimientos artísticos, culturales y políticos.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Tomar en cuenta que la oralidad, la lectura y la escritura son ejes que atraviesan toda la formación, por lo que es necesario proponer actividades que permitan la práctica de estas habilidades.
- Proponer ocasiones para que los alumnos practiquen habilidades propias de la tarea de enseñar literatura como la lectura en voz alta, el comentario de textos, la elaboración de cuestionarios, etc.
- El diseño de propuestas de trabajo que vayan de las obras a la teoría y viceversa, que permitan el contacto con las obras literarias como objetos generadores de discusión y análisis que conduzcan a la construcción y constatación teórica.
- La intervención permanente del docente como mediador en grupos de lectura y discusión de materiales teóricos. Entre los recursos de apoyo pueden citarse guías, pautas orientadoras, claves temáticas, organizadores gráfico-verbales, consignas y el diseño y ejecución de investigaciones sencillas que potencien progresivamente procesos de lectura y análisis de textos literarios al ponerlos en diálogo con los conceptos que aporta la teoría literaria.
- Proponer espacios de lectura y análisis de materiales curriculares de la escuela secundaria para analizar críticamente las versiones de la teoría que en ellas aparecen y las actividades a las que dan lugar.

- La conformación de comunidad de lectores y “comunidad de interpretación” (Hebrard, 2000), como espacios en los que sea posible leer desde el alcance más plural de esta práctica y sobre todo leer para hablar sobre las lecturas hechas, como paso indispensable para teorizar sobre la literatura.
- , fuertemente articuladas con las otras unidades curriculares del 1º año, que permitan profundizar algunos problemas, especialmente aquellos vinculados con el género como noción discutida en los estudios literarios.
- El aprovechamiento de las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para “poner en diálogo” los textos literarios con otros discursos y manifestaciones artísticas.
- La participación de los estudiantes en experiencias de animaciones culturales y en circuitos de producción y circulación de la literatura, tanto en escenarios directos como a través de entornos virtuales.

Bibliografía básica

AGUIRRE, R.G. (1982), *Las poéticas del S.XX*, Buenos Aires, ECA.

ALTAMIRANO, C. y SARLO B., *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

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

BAJTIN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

BARTHES, R. (1973): *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Barthes, R. (1989), *S/Z*, México, Siglo XXI.

BOMBINI, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina (1880-1960)*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

CAMPS, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España. Grao.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

CONTURSI, M^a E. y FERRO, F. (2000): *La narración. Usos y teorías*. Buenos Aires, Norma.

DUCROT, O. y TODOROV, T. (1974): *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.

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

GARRIDO GALLARDO, M. Á. (comp.) (1988). *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.

KLEIN, Irene (2007): *La narración*. Buenos Aires, Eudeba.

LARROSA, J. (comp.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

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

SCHAEFFER, J-M. (2006). *¿Qué es un género literario?* Madrid: Akal.

SULLÁ, E. (1970): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI.

SULLÁ, E. (1989). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.

TODOROV, T. (1975): *Poética*. Buenos Aires, Losada.

Ubicación en el plan de estudios: 1º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Especialmente en los últimos años, con la inclusión en los currículos de lengua y literatura del paradigma comunicativo y funcional, se instaló en el espacio académico y escolar la disyuntiva sobre si la gramática debía o no ser enseñada en las clases de lengua, y cuál debía ser su tratamiento al estar asociada su enseñanza con la mejora de los procesos de comprensión y producción de textos. Esta disyuntiva produjo en las últimas décadas la escisión de la Gramática en las propuestas curriculares. Hoy existe la certeza de que la cuestión no debería plantearse como alternativa sino como complementariedad, ya que la materialidad de los textos está dada por su componente lingüístico, y ese debe ser un objeto de estudio impostergable de la lengua.

En atención a este marco referencial, en esta unidad curricular se introducirá al estudiante en el estudio teórico-práctico de la gramática del español, es decir, “como una disciplina combinatoria, centrada, fundamentalmente, en la constitución interna de los mensajes y en su forma de crearlos e interpretarlos” (RAE, 2011). Se pretende que este conocimiento gramatical inicial que se desarrolla en la presente unidad se convierta en insumo instrumental de las otras unidades curriculares en las que se aborde la comprensión y producción de prácticas comunicativas, tanto en las presente en 1º Año como en el resto de la cursada: *Gramática II, Lingüística textual y análisis del discurso, Historia de la Lengua, Sociolingüística*, por citar algunas.

Esta unidad curricular abarcará los contenidos propios de esta ciencia en su sentido estricto, es decir, el estudio de la morfología y la sintaxis. Si bien se destaca su valor como conocimiento cultural imprescindible para futuros docentes de lengua, se espera que los alumnos se apropien de estos conocimientos orientados para la construcción de una gramática pedagógica.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Introducirse en el estudio de la gramática de la lengua española, fundado en el conocimiento reflexivo y sistemático de las estructuras básicas del idioma.
- Internalizar la lengua como un sistema formado por subsistemas interconectados.
- Adquirir conocimientos que permitan la reflexión metalingüística como base para la propia competencia lingüística y discursiva y para la formación de lectores, escritores y hablantes.

- Desarrollar la capacidad de comprender la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que estas dependen de las políticas lingüísticas y socioculturales de turno.

Ejes de contenidos: descriptores

- GRAMÁTICA: sus partes: la morfología y la sintaxis.
- MORFOLOGÍA: Clases: morfología flexiva y derivativa. El género, el número y la flexión verbal. La derivación y la composición
- CATEGORÍAS Y CLASES DE PALABRAS: El sustantivo: Definición y clases. El adjetivo: Definición y clases. Clases y subclases de palabras: los determinantes y los pronombres. El artículo. El pronombre personal. Los demostrativos y los posesivos. Cuantificadores y numerales. Relativos, interrogativos y exclamativos. El adverbio y el verbo. La preposición, la conjunción y la interjección.
- SINTAXIS:
 - Estructuras sintácticas simples: el grupo nominal. Los grupos adjetival, preposicional y adverbial.
 - La oración: sujeto y predicado. El sujeto: categorías que ejercen esta función. Posición sintáctica, sujeto y determinación. Sujeto expreso y tácito. La concordancia. El predicado: los complementos: objeto directo, objeto indirecto y régimen. Los adjuntos: complementos circunstanciales. El atributo en las oraciones copulativas y semicopulativas. Oraciones activas, pasivas e impersonales.
 - Las modalidades: los enunciados aseverativos, interrogativos, exclamativos, imperativos y desiderativos. La negación.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Tomar en cuenta que la oralidad, la lectura y la escritura son ejes que atraviesan toda la formación, por lo que es necesario proponer actividades que permitan la práctica de estas habilidades.
- Propuestas frecuentes de casos para que los alumnos confronten sus intuiciones lingüísticas sobre gramaticalidad con descripciones y conceptualizaciones de modelos gramaticales abordados desde la teoría como modo de otorgar rigurosidad creciente a los procedimientos que se realicen.
- Aplicación estrategias de manipulación/reformulación: supresión de elementos/reducción, alteración del orden/recolocación, sustitución y agregado de otras/expansión.
- Propuesta de actividades que posibiliten ir más allá del reconocimiento de estructuras y que propicien la reflexión sobre los cambios formales y significativos que se producen al manipular dichas estructuras.
- La promoción de la lectura de propuestas editoriales para el nivel secundario en donde estos temas sean tratados para guiar la reflexión crítica y evaluar su importancia en la enseñanza en ese nivel.
- Planteo de situaciones comunicativas que posibiliten optimizar los procesos de revisión y corrección del escrito.

- Revisiones continuas a lo ya aprendido o trabajado para relacionarlo con nuevos saberes como forma de superar la tendencia a seguir linealmente el orden de contenidos y de actividades programadas.
- Resolución de problemas ligados a la escritura y a la oralidad como modo de propiciar la aplicación de marcos teóricos abordados.
- Generación de un espacio para la reflexión y el debate colaborativo que permitan diseñar modos de intervención didácticas a partir del conocimiento gramatical aprendido.
- Propuesta de articulaciones permanentes con otras unidades curriculares presentes en el año.

Bibliografía básica

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

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dir. y edits.) (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, 3 tomos. Real Academia Española. Madrid. Espasa Calpe.

CAMINOS, M. A. (2003). *La gramática actual*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

CAMPS, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España. Grao.

CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Graó, Barcelona

CHOMSKY, N. (1982). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México. Trillas.

CUENCA, M. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

DI TULLIO, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.

GASPAR, María del P. y OTAÑI, Laiza. (1999) *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Cántaro, Buenos Aires.

KOVACCI, O. (1990-1992). *El Comentario Gramatical*, 2 tomos. Madrid. Arco Libros.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española–Manual*. Madrid, Espasa-Calpe.

Unidad Curricular:**TALLER DE LECTURA Y ORALIDAD
- Taller -****Ubicación en el plan de estudios: 1° Año****Carga horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj****Carga horaria total: 48 horas cátedra – 32 horas reloj****Régimen de Cursado: Cuatrimestral – 1° cuatrimestre****Marco general**

Actualmente, las prácticas de lectura, escritura y oralidad son centrales en la formación de futuros profesores de Lengua y Literatura porque son habilidades cuyo manejo flexible y adecuado son propias de la especialidad y constituyen ejes centrales de la enseñanza en el nivel secundario.

En este sentido, este taller, al dar oportunidad a los alumnos para leer y hablar sobre lo leído, promueve la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente y constituye un espacio de construcción de experiencias orientadas a un doble objetivo: por un lado, desarrollar las habilidades comprensivas y expresivas de los alumnos en formación y, por el otro, posibilitar la experimentación con actividades y formas de evaluación que podrá tomar como modelos en el futuro desempeño de su profesión.

Mediante el taller el alumno podrá participar en variadas de situaciones de lectura de diversos tipos de textos, con distintos propósitos, poner en juego estrategias lectoras – hipotetizaciones, inferencias, corroboraciones, entre otras- y abrir el espacio para la relatoría en la que se den razones sobre los sentidos construidos a partir de los textos, mediante la intervención en debates, mesas redondas y otros formatos textuales propios de la oralidad. Además, podrán poner en valor el papel que desempeñan los elementos paraverbales y no verbales y lingüísticos en la comunicación oral en relación con distintos usos y formas, tipos y géneros.

En tanto taller, esta unidad promueve la resolución práctica de situaciones desafiantes y potentes y constituyen espacios de construcción de vivencias y conocimiento en torno a prácticas relevantes para la formación como docentes.

La articulación entre oralidad y lectura responde a una intencionalidad didáctica: como lo expresa Jean Hérbart, la oralidad constituye la forma como los docentes podemos ayudar a los alumnos de la escuela secundaria a comprender textos como lectores autónomos; es el diálogo, señala el autor, es la forma como los alumnos de la escuela podrán obtener la cultura necesaria para poder leer comprensivamente e ir construyendo su autonomía lectora.

Por otro lado, la pérdida de la práctica de la lectura en voz alta en la escuela, hace que los alumnos de los institutos tengan dificultades en estas habilidades por lo que se hace necesario ayudarlos a establecer estas prácticas, profundamente relacionadas con la comprensión de los textos y su gramática.

Finalidades formativas de la unidad curricular.

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Establecer vínculos de apropiación y confianza con la palabra oral y escrita.
- Gestionar diversas formas de comunicación oral: textos monológicos, dialogales y polilógicos.
- Participar en variedad de situaciones de lectura de diversos tipos de textos, con distintos propósitos.
- Experimentar la lectura de objetos culturales variados de acuerdo con diferentes modalidades: lectura silenciosa y en voz alta, colaborativa, crítica, intensiva.
- Revisar con criticidad y vigilancia teórica los usos de la oralidad y la lectura que instalan las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Ejes de contenido

Los contenidos presentados en la siguiente lista requieren ser abordados desde la práctica: las teorías constituyen un punto de llegada

En relación con la lectura

La lectura como práctica personal. La lectura como práctica social y culturalmente regulada. La lectura como actividad de recepción: "mundo del texto" y "mundo del lector". Las vinculaciones entre la lectura y las nuevas tecnologías de la palabra La lectura como proceso lingüístico y cognitivo; subprocesos y estrategias. Los modos de lectura que requieren los diferentes tipos y géneros textuales. La lectura silenciosa y en voz alta, colaborativa, crítica e intensiva.

Reflexión metalingüística y metacognitiva sobre las prácticas lectoras.

En relación con la oralidad.

La especificidad de la oralidad otorgada por el código, la finalidad y las características del contexto. Oralidad, construcción de subjetividad e interacción sociocultural. Textos orales monológicos, dialogales y polilógicos: su especificidad y las estrategias para su comprensión y producción. Textos orales de los medios de comunicación y medios audiovisuales. Los fenómenos de hibridación en distintos textos: entrevista periodística, programas televisivos y radiales, el hipertexto de los entornos digitales. Recursos y mecanismos de producción de sentido a través de signos verbales y no verbales.

Reflexión metalingüística y metacognitiva sobre los usos orales.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La experimentación del trabajo en equipos, proceso en el que se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda conjunta de soluciones originales, la tolerancia y la pluralidad de miradas y la autonomía del grupo.
- Elección de temas, problemas, textos, situaciones, casos, que permitan la puesta en práctica de variadas situaciones de comunicación oral.
- Observación y análisis de los tipos de interacción más usados en los ámbitos académicos y escolares: clase magistral, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupos, exposiciones de los alumnos, puestas en común, entre otras.

- Experimentación con la lectura de objetos culturales variados de acuerdo con diferentes modalidades: lectura silenciosa y en voz alta, colaborativa, crítica, intensiva.
- La promoción de actividades orientadas a elaboración de diarios de lectura y prácticas para el registro informal o formal de las experiencias y aprendizajes, en tanto se pueden convertir en instrumentos útiles para la autoevaluación y la evaluación.
- Elaboración de anticipaciones de lecturas que permitan conjeturar, a partir de la lectura de los paratextos de textos diversos, a qué género discursivo pertenece cada uno y explicitar las razones que permiten la realización de esas conjeturas.
- Participación en variedad de situaciones de lectura de diversos tipos de textos, con distintos propósitos, de modo que se generen en las aulas comunidades de lectores.
- Propuesta y fundamentación de itinerarios de lectura, atendiendo a variados criterios.
- Revisión teórica y crítica de los modos de hablar, escuchar y leer ligados a los avances de la tecnología de la comunicación y la información.
- Presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, como instrumentos para la acreditación de saberes. Según lo establezcan las condiciones para cada taller, pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

Bibliografía básica

ABASCAL M. D. y otros (1993). *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.

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

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Sevilla, España. Gedisa.

CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

CAMPS, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España. Grao.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

HEBRARD, 2000 “*Lectores autónomos, ciudadanos activos*” en Gaspar y Arcancho (2009) *Lenguaje y Lectura desde la escuela*. ONU. Serie Desarrollo del lenguaje y la comunicación N°9

LARROSA, J. (comp.) (1995). *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Unidad Curricular:

TALLER DE ESCRITURA DE INVENCIÓN

- Taller -

Ubicación en el plan de estudios: 1° Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj

Carga horaria total: 48 horas cátedra – 32 horas reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre

Marco general

La presencia de esta unidad curricular tiene la intencionalidad de hacer anclar en la dimensión de la práctica los saberes que se construyen durante la cursada del primer año, en otras unidades curriculares como *Introducción a los estudios lingüísticos*, *Introducción a los estudios literarios* y *Taller de lectura y oralidad* y poner a los alumnos ante la experiencia de practicar propuestas que deberán llevar a cabo en el ejercicio de su profesión.

La propuesta de un taller centrado en la invención significa poner a los alumnos ante la necesidad de resolución de un problema retórico por lo que deberá recurrir tanto a sus conocimientos intuitivos sobre la lengua y la gramática como observar desde otro lugar la puesta en juego de conceptos y teorías que son objeto de estudio. Además, les permitirá desarrollar tanto el conjunto complejo de habilidades ligadas a la práctica escritora, como la experimentación de actividades y formas de evaluación que deberá proponer a sus propios alumnos en su futuro desempeño profesional.

Mediante el taller el alumno podrá participar en variadas de situaciones de escritura de diversos tipos de textos, con intención estética, lo que implica jugar con la palabra y habilitar la expresión con libertad y creatividad.

Por otro lado, la edición de las producciones, además, constituyen excelentes ocasiones para la reflexión metalingüística, la aplicación de la normativa y la experimentación sobre el papel que desempeñan los elementos paraverbales y lingüísticos en la comunicación escrita con finalidad estética, en relación con distintos usos y formas, tipos y géneros. Se debe poner en valor además, que si bien este taller está centrado en la escritura, se relaciona necesariamente con la lectura ya que existe una retroalimentación permanente entre ambas prácticas. De este modo esta unidad curricular que se articula con todas las unidades de primer año, sienta las bases para una mirada didáctica sobre la Lengua y la Literatura.

Finalidades formativas de la unidad curricular.

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Desarrollar las estrategias de escritura: planificar, redactar, corregir y editar.
- Enriquecer la propia formación como lectores críticos.
- Escribir diversidad de textos de invención, con diferentes propósitos, a fin de reconocer la escritura como una práctica que se aprende leyendo y escribiendo.
- Favorecer las vinculaciones entre la lectura y la escritura y las nuevas tecnologías de la palabra.

- Experimentar la lectura de objetos culturales variados de acuerdo con diferentes modalidades: lectura silenciosa y en voz alta, colaborativa, crítica, intensiva, como práctica que potencia la capacidad escritora.

Ejes de contenidos: descriptores

Los contenidos aquí presentados no serán objeto de abordaje teórico sino que constituyen las bases para la elaboración de consignas de escritura y la reflexión sobre las producciones realizadas.

- La materialidad de la escritura. La escritura de invención: sus especificidades. Textos, recursos y mecanismos propios de la escritura de invención. Las comunidades de escritores de invención. Comunidades virtuales de escritura y proyectos colaborativos en la
- Influencia de los componentes discursivo y lingüístico en el proceso compositivo del escrito: planificación, textualización, revisión y reescritura. Los saberes lingüísticos implicados en las prácticas de escritura.
- Reflexión metalingüística, metadiscursiva y metacognitiva sobre las prácticas escritoras.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La promoción del trabajo en equipos, modalidad mediante la cual se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda conjunta de soluciones originales, la pluralidad de miradas y la producción colaborativa.
- La propuesta de consignas que signifiquen restricciones de modo que les permita a los alumnos resolver problemas de naturaleza retórica y que posibiliten “el descentramiento y la mirada extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje” (Alvarado, 1997)
- La propuesta de elaboración de diarios para el registro informal o formal de las experiencias y aprendizajes, en tanto se pueden convertir en instrumentos útiles para la autoevaluación y la evaluación.
- El diseño de proyectos de formación de lectores y escritores, considerando diversos contextos socioculturales, con niños, adolescentes, jóvenes y adultos.
- El empleo frecuente de las producciones de la tradición argentina de talleres de escritura para analizar y reflexionar sobre las propuestas y sistematizar modelos referenciales.
- El acompañamiento docente cercano a la hora de la toma de decisiones sobre los propósitos, el género, el tema y los destinatarios
- Revisión teórica y crítica de los modos de escribir ligados a los avances de la tecnología de la comunicación y la información.
- Presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, como instrumentos para la acreditación de saberes. Según lo establezcan las condiciones para cada taller, pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseños de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

Bibliografía básica

ALVARADO, M, BOMBINI, G. FELMAN, D. et al. *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor, 1994.

- ALVARADO, M. coord. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- ALVARADO, M. y PAMPILLO, G. (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires,
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Sevilla, España. Gedisa.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Paidós.
- FRUGONI, S. (2006). *Imaginación y escritura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). *Ortografía de la lengua español*. Madrid: Espasa Calpe.
- RODARI, Gianni, *Gramática de la Fantasía Introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires, Colihue, 1998.

Espacios
curriculares
correspondientes
al 2º Año

2º
A
Ñ
O



Unidad Curricular:

SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 1° Cuatrimestre

Marco general

Los lineamientos curriculares nacionales entienden a la enseñanza como una práctica intencional, histórica y situada, desde esta perspectiva ubicar a la Sociología de la Educación en el campo de la Formación General constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la Educación en el marco de la cultura y de la sociedad, entendida desde un orden social en permanente transformación, y de fortalecer criterios de acción sustantivos que orienten la práctica docente.

Si bien se considera a Durkheim el primero en abordar la educación desde consideraciones sociológicas; es bien cierto, también, que fue la transición del Antiguo Régimen a la sociedad industrial (Siglo XIX), la que ofreció las circunstancias para que la Escuela sirviera de mediadora para establecer un orden social que era a la sazón indispensable.

Según el autor Xavier Bonal "... las primeras teorías sociológicas sitúan a la educación como un subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales que van a servir de fundamento a una nueva propuesta de sociedad y a establecer un control político frente al caos social propiciando por el cambio de un orden monárquico a un orden industrial las funciones que sirvieron para la transmisión de conocimientos y hábitos de tipo instrumental y del orden expresivo son conocidas como socialización y control social.

Posteriormente con Durkheim aparece la función de adaptación por medio de la cual se establece la función social de la educación. A mediados del siglo XX, luego de la segunda guerra mundial, la sociología de la educación alcanza su cúspide. A partir de aquí, dicha disciplina comienza a dar cuenta sobre aspectos tales como la asignación y distribución de las posiciones sociales, implementadas desde el escenario ya institucionalizado y aceptado de la Escuela; desde este contexto, la educación es formal y estructurante, porque sanciona socialmente trayectorias individuales, formas de integración y exclusión social, movilidad social y otras. Después de los sesenta, el funcionalismo cae en decadencia en virtud del concepto de redistribución que sirve de base a la educación de ese momento; y surgen, con fuerza, diferentes metodologías de naturaleza marxista que dan lugar a lo que se patentó como sociología de la educación crítica.

Esta sociología es contraria a los planteamientos de las sociologías funcionalista-tecnológica y de capital humano, dado que las corrientes que la acompañan ("teoría de la reproducción") hacen énfasis en la importancia del conflicto y de la ideología en la educación y no, como las anteriores, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, redistribución

económica o asignación de funciones. La misma complejidad en el análisis en los años ochenta, se presenta en los noventa, pero con la garantía de que se evidencian algunas salidas a los problemas de carácter teórico y epistemológico de la sociología de la educación, tales como la recuperación de la teoría del Capital humano en un contexto de cambio tecnológico y económico..."¹⁰

Desde la presente propuesta, la Sociología de la Educación es una herramienta teórica que permite conocer la realidad educativa de un modo sistemático e interpretar sus condiciones y también sus límites.

A través de ella se pretende generar las condiciones necesarias para que los alumnos/as comprendan el escenario sociocultural político y económico que enmarca sus desarrollos actuales, entendiendo que la profesión docente, comprende una práctica social enmarcada en instituciones con una manifiesta inscripción en el campo de lo estatal y sus regulaciones

Por ello es necesario analizar y situar los distintos desarrollos antes mencionados que enmarcan las producciones teóricas de la Sociología, desde la contribución de paradigmas educativos críticos, que permitan desnaturalizar las prácticas complejas y cambiantes que describen los procesos educativos actuales.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Comprender a los sujetos de la educación focalizando en los procesos de desarrollo subjetivo y los diferentes modelos de aprendizaje.
- Adquirir las herramientas conceptuales que permitan pensar a la escuela como dispositivo y al alumno como posición subjetiva.
- Comprender la integralidad del proceso de enseñanza aprendizaje en los diferentes contextos educativos institucionales y las diferencias individuales, grupales y socioculturales.
- Construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión.
- Comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tienen un carácter instrumental y deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje.
- Comprender marcos teóricos que complejicen la relación entre sujeto y el aprendizaje escolar, entre el conocimiento cotidiano y el escolar, que aportan a la intervención en los diferentes escenarios educativos y muestran los alcances y los límites de los diferentes modelos psicológicos del aprendizaje.
- Abordar el análisis de las interrelaciones que se producen entre los diferentes grupos de aprendizaje en el contexto escolar de manera que permitan intervenciones adecuadas.

¹⁰ Xavier Bonal, *Sociología de la Educación*, Editorial Paidós

- Problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- Analizar el aprendizaje, con especial énfasis en el aprendizaje escolar, aportando a la comprensión de su dinámica, riqueza y dimensiones.

Criterios para la selección de contenidos

La selección de contenidos se sustenta en la concepción de la teoría como una herramienta para la transformación, en ese sentido propone conocer la realidad educativa desde una perspectiva socio histórico que contribuye a desnaturalizar el orden social y educativo. El análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y las prácticas educativas es un recurso inevitable para la comprensión y transformación del presente.

No se intenta abordar el universo de la disciplina misma, sino identificar los problemas relevantes y sus principales aportes a la formación y las prácticas docentes, en el sentido de convertirse en un andamiaje conceptual que permita una reflexión crítica y su posterior transferencia a las decisiones diarias.

La propuesta de contenidos enunciada no supone una prescripción enciclopedista si no la potencialidad de elección de acuerdo a criterios docentes e institucionales

Ejes de contenidos

Sociología de la Educación como disciplina

Caracterización epistemológica de la sociología de la educación

Educación y sociedad, su vinculación a partir de diferentes paradigmas: consenso o conflicto. El campo de la investigación socioeducativa en perspectiva histórica, el campo de la investigación socioeducativa en América Latina y Argentina. Perspectivas actuales

La Educación como asunto de Estado

La educación como consumo y como inversión.

La educación como sistema nacional. Política educativa y economía política: Conceptualizaciones actuales.

Estado, escuela y clases subalternas. Socialización y subjetivación: los sentidos de la escolarización en diferentes contextos.

Escuela familia, territorio: lecturas actuales.

Escuela y comunidad: lo rural y lo urbano, la nueva ruralidad. Las comunidades indígenas actuales y la demanda de una educación intercultural.

Escuela y pobreza en la Argentina: perspectivas actuales

Problematización de la realidad escolar.

La escuela como institución social: Funciones sociales de la escuela

Estructura social y sistema escolar; influencia del medio social en la realidad escolar. Aportes desde las perspectivas críticas: al lugar del sistema educativo y de la escuela en la reproducción social, cultural e ideológica.

Planteos teóricos acerca de la diversidad sociocultural. Igualdad o diferencia: género, clase, etnia en educación.

Contexto y marco epistemológico del multiculturalismo: Multiculturalismo en la nueva sociedad; la educación multicultural.

Orientaciones para la enseñanza

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

- presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia;
- proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.);
- proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por que y para que de las lecturas;
- propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:
 - a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.
 - b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos
 - c) discutir, opinar, desnaturalizar
- proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados;
- propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Bibliografía básica

- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1990). *La escuela capitalista*. Siglo XXI Editores, México.
- BOURDIEU, P. (1990). *El racismo de la inteligencia: sociología y cultura*. Editorial Grijalbo. México.
- KAPLAN, Carina (2008) *Talentos, dones e Inteligencias*. Editorial Colihue. Buenos Aires.
- CASTEL, Robert (2004). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegidos?* Manantial, Buenos Aires, 1° edición.
- CASTILLO, S. L. y otros (2007) *Escuelas Ruralizadas y Desarrollo regional*. Editorial Universidad Nacional de La Pampa. Argentina
- (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, España: Editorial Losada
- E GENTILI, P. y FRIGOTTO, G. (comp.) *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Colección Grupo de Trabajo. FLACSO, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ PALOMARES F. (2003), *Sociología de la Educación*, Editorial Pearson Alambra
- LLOMOVATE S. y KAPLAN, C. (2005) *Desigualdad Educativa: la naturaleza como pretexto*. Ediciones Noveduc. Buenos Aires
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- TENTI FANFANI, E. (2004) *Sociología de la Educación*. Cuadernos universitarios .Editorial Univ. Nacional de Quilmes. Argentina

Unidad Curricular:

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

-Seminario - Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 2º Cuatrimestre

Marco general

Es sabido que la sociedad ha pasado por diferentes estadios de evolución: agrícola, industrial, postindustrial y de la información. Esta última muestra un modelo social notablemente diferente al existente a finales del siglo XX. El nuevo contexto de la sociedad viene matizado por una serie de características distintivas, entre las que se destaca el hecho de que la vida social gira en torno a los Medios de comunicación y, más concretamente, alrededor de las Tecnologías de la Información y Comunicación, por lo que se la conoce como *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información*.

El significado de las tecnologías es tan grande que trae como consecuencia la brecha digital, es decir, diferencias entre personas, grupos y áreas geográficas según su oportunidad de acceder a las TIC, usarlas y aprovecharlas de manera inteligente. Esta diferenciación puede ser definida en términos de la desigualdad de posibilidades que existen para acceder a la información, al conocimiento y la educación mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es necesario ser conscientes de que la brecha es también generacional, idiomática, de género y también entre la cultura del docente y del alumno.

El ingreso de las TIC a la escuela se vincula con la alfabetización en los nuevos lenguajes, el contacto con nuevos saberes y la respuesta a ciertas demandas del mundo del trabajo. Su inclusión en los contextos educativos es beneficiosa para el sistema, e involucra a sus actores principales, alumnos y docentes, como a la comunidad educativa en general.

La integración pedagógica de las TIC también exige formar capacidades para la comprensión y participación en esta realidad mediatizada. En este sentido, la formación sistemática resulta una oportunidad para convertirse tanto en consumidores reflexivos como productores culturales creativos. Es, además, una oportunidad para desarrollar saberes y habilidades que el mero contacto con las tecnologías y sus productos no necesariamente genera. El ámbito escolar es el espacio privilegiado para el conocimiento y, a su vez, permite la intervención sobre los fenómenos complejos necesarios para la convivencia y el cambio social.

Finalidades formativas de la unidad curricular

La formación en TIC, según sus características debe:

- propiciar un *entorno* de comunicación lo más rico y variado posible, incorporar las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica más usuales de las TIC, como

así también apoyarse en principios fáciles de interpretar para el seguimiento e identificación de dicho entorno;

- asumir una perspectiva procesual de la enseñanza por encima de una perspectiva centrada en los productos, utilizando guías visuales que faciliten al alumno la percepción del recorrido seguido en el proceso de formación, e incorporar zonas para el debate, la discusión y la complementación;

- incorporar zonas para la comunicación verbal, auditiva o audiovisual con el docente, de manera que se permita gestionar los principios de participación y responsabilidad directa del alumno en su propio proceso formativo;

- contar con instrumentos que faciliten el seguimiento de procesos para dotar a los profesores de nivel superior de información sustantiva que permita ir reorientando la formación hacia los aspectos que resulte prioritario atender

Los futuros docentes tienen el reto de utilizar y manejar las TIC para un adecuado y eficaz proceso de enseñanza aprendizaje, convirtiendo los Institutos de Formación Docente en agentes culturales activos y transformadores.

Criterios para la selección de contenidos

La unidad curricular Tecnología de la Información y Comunicación plantea integrar aspectos propiamente tecnológicos con aquellos que se relacionan con la creación y el desarrollo de entornos de aprendizaje. Es decir, se vuelven efectivas cuando son capaces de constituirse en un soporte transversal y constituyente del currículo escolar para dejar de ser una mera exterioridad técnica. La selección de contenidos tiende a promover y consolidar las etapas de vinculación con las TIC: de aproximación -aprender sobre las TIC, de apropiación - aprender de las TIC y de creación -aprender sobre las TIC, potenciando su incorporación al trabajo áulico.

Ejes de contenidos

Cambios tecnológicos, sociales y culturales ocurridos en las últimas décadas

Las tecnologías de la información y la comunicación: universalidad y cambio permanente. Debates conceptuales actuales en el campo de la cultura, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Relación entre TIC y socialización: sociedad de la información vs. sociedad-red. Políticas de alfabetización digital e integración de TIC en el Sistema Educativo. Integrando las TIC en la escuela: perspectivas y tendencias. La escuela en la sociedad de redes. Nuevas alfabetizaciones: la alfabetización digital con sentido de inclusión social. Redes, espacio y tiempo: nuevas configuraciones conceptuales. El rol del docente y el desafío escolar en la sociedad de la información: razones pedagógicas y tecnológicas.

Los procesos de enseñanza- aprendizaje y las TIC

La integración de las TIC en los ambientes de aprendizaje para esta sociedad de la información. Las TIC como instrumentos formadores de sujetos en el ambiente escolar. La práctica docente mediadora y los recursos multimediales en la enseñanza. Modelos de aprendizaje y enseñanza basados en lo icónico y lo visual, lo multimedia y lo hipermedia. El lenguaje de las imágenes y la escuela.

Diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de enseñanza que integren TIC. Las didácticas específicas y las TIC: usos, análisis y evaluación. Presencialidad y virtualidad.

Medios audiovisuales y escuela: estrategias y recursos didácticos

La organización y la búsqueda de la información y su comunicación: aportes pedagógicos
Los soportes audiovisuales y su especificidad: fotos, cine y televisión. Análisis del uso didáctico de: Webquest, Wikis, Weblogs, círculos de aprendizaje, portfolios electrónicos, páginas web. El software educativo: fundamentos, criterios y herramientas para su evaluación desde los modelos didácticos. Juego y TIC: su aporte a la enseñanza, simulación, videojuegos temáticos.

Orientaciones para la enseñanza

El abordaje de los diferentes contenidos propuestos se asienten sobre las opciones que brindan las TIC para el desarrollo de una comunicación y sincronía con quienes están en otros contextos, la enseñanza a través de los códigos de comunicación audiovisual propio de los niños y jóvenes, la organización de tiempos y ritmos individuales de trabajo dentro y fuera de las instituciones educativas y el acceso a innumerables recursos e información disponibles.

Se sugieren las siguientes estrategias de trabajo:

- Debates y foros de discusión que analicen y reflexionen la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en el escenario actual de las acciones pedagógicas, discriminando cómo y cuándo incorporar el uso de TIC en la práctica pedagógica, a través de investigaciones actualizadas sobre educación y uso de tecnología como marco referencial.
- Desarrollo de trabajo colaborativo entre pares y con docentes como: la creación de redes comunicacionales asistidas por las TIC, atendiendo a las distintas necesidades institucionales. Como así también la participación de los futuros docentes en comunidades de aprendizaje remotas, para acceder a experiencias, información e intercambio de conocimiento.
- Desarrollo de trabajos de los alumnos del instituto, incluyendo la preparación de materiales, a través del uso instrumental de las TIC, acompañando, enriqueciendo y potenciando las acciones formativas.
- Incorporar a la práctica cotidiana el e-portfolio como un instrumento de carácter integrador que permite sistematizar procesos y resultados. Resultando a la vez una instancia formativa en cuanto al uso de herramientas sustentadas en las TIC.

Bibliografía básica

AZINIAN, H. y otras. (1995). *Tecnología Informática en la escuela*. AZ Editora. Cuaderno N° 5. Buenos Aires.

AREA MOREIRA, M. (2002) *Educación y medios de comunicación*, web docente de Tecnología educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

----- *Los medios y el currículum escolar*", web docente de Tecnología Educativa, Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/12.htm>

BAJARLÍA, F. y SPIEGEL, G A (1997). *Docentes usando internet*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BUCKINGHAM, D. (2005) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Editorial Paidós. Barcelona

- CABERO, J. (2001). *La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?*, Red Disponible en: http://reddigital.cnice.mecd.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html [2002, Diciembre 22]
- CZARNY, M. (2000) *La escuela en Internet. Internet en la escuela. Propuestas didácticas para docentes no informatizados*. Ediciones Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- ERNÁNDEZ GONZÁLEZ, A. M. (2000) *Retos y perspectivas de la comunicación educativa en la era de la tecnología de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.
- KAUFMAN, R. (1991) *Didáctica del aprendizaje con computadoras*. Editorial Marymar. Buenos Aires.
- LARA, T. (2005) *Blogs para Educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista*, Telos, Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad. Disponible en: <http://tiscar.com/>
- LITWIN, E. (2004) *El acceso a la información*, en Litwin, Edith et al. (comps.), *Tecnologías en las aulas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- MAIZTEGUI, A. y otros. (2002) *Papel de la tecnología en la educación científica: una dimensión olvidada*. Revista Iberoamericana de Educación.
- REYES, M. E. *Los ordenadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Fundamentos para su utilización*. Instituto Pre-Vocacional de Ciencias Pedagógicas. Cuba. Revista digital de la OIE
- TEDESCO, J.C. (2000) *La educación y las nuevas tecnologías de la información*. IV Jornadas de Educación a distancia MERCOSUR/Sul IPE. Buenos Aires.
- VALDÉS, M. N. (2000). *Un contexto educativo renovador como cauce potencial del uso de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año 3 N° 20 Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar>
- Reto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones al diseño curricular y la práctica docente actual*. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N° 7

Unidad Curricular:

DIDÁCTICA GENERAL

-Materia-

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Toda propuesta de formación docente incluye necesariamente componentes curriculares orientados al tratamiento sistemático del *quehacer* educativo, de la práctica pedagógica. Entre ellos, la Didáctica General ocupa un lugar destacado, en tanto favorece la problematización y conceptualización acerca del currículum y la enseñanza. Se hace necesario, entonces, el abordaje de la Didáctica, en tanto ámbito de conocimiento con identidad propia, inmersa en el campo social y ligada a la práctica de la enseñanza. Esta característica hace que no se puedan obviar las relaciones sociales que la sitúan y que originan, hacia adentro del campo, permanentes reflexiones y reestructuraciones de los objetos-temas sobre los que trabaja. Esto presupone la existencia simultánea de teorías y corrientes que intentan explicar y fundamentar su objeto de estudio particular.

Si bien desde sus orígenes "...constituye un espacio de concreción normativa para la enseñanza..." (Davini), el conocimiento que la didáctica genera está centrado en resolver problemas teóricos-prácticos y es siempre de orden explicativo, prescriptivo y relacionado a las prácticas de la enseñanza.

Los procesos educativos entendidos como práctica social no pueden construir su dinámica sólo a través de los aportes de las disciplinas teóricas; en este sentido, la didáctica se constituye en una reflexión sobre la práctica que permite el enriquecimiento de la enseñanza y de los aprendizajes en términos de propuestas para la acción. Una aproximación a los fenómenos complejos de la enseñanza impone un abordaje de la dimensión institucional en el campo educativo para la promoción de prácticas tendientes a favorecer los aprendizajes, las instancias de construcción y resignificación del currículum, como también los procesos por los cuales los alumnos aprenden, las condiciones de la práctica que facilitan dichos aprendizajes y los procedimientos de evaluación de todo proceso educativo.

Consecuentemente, como *saber*, la didáctica se materializa en discursos, currículos, programas, textos y prácticas. Desde esta perspectiva, la institución escolar y el aula serán espacios privilegiados para la reflexión; en ellos se ofrecen conceptos, se habilitan modas, se transmiten técnicas, se plantean criterios, se rediseñan estrategias, se seleccionan contenidos y se transmiten valores. El pensamiento de los docentes, el fortalecimiento de los juicios, la capacidad de análisis en función *de y para* la acción docente, el para qué enseñar, qué saberes vale la pena enseñar, cómo se puede mejorar la enseñanza, qué criterios se deben considerar para llevar a cabo una *buena* enseñanza, constituyen algunos de los ejes que interesa profundizar, *lugares* desde donde la didáctica adquiere multiplicidad de perspectivas y orientaciones.

En el Plan de Estudios, se la debe vincular estrechamente con Psicología Educativa y con Pedagogía, unidades curriculares que ofrecen los primeros abordajes para el estudio del complejo campo de la educación, sus contextos, principios y sujetos. Asimismo, constituye uno de los pilares fundamentales para el estudio de las Didácticas Específicas que se cursan a partir del segundo año y para realizar las distintas aproximaciones y experiencias de práctica previstas en el Campo de la Práctica Profesional.

Finalidades formativas de la unidad curricular

La Didáctica General se orienta hacia los siguientes propósitos:

- Ofrecer un panorama actualizado de los temas-problemas del campo de la Didáctica.
- Conocer y comprender inicialmente:
 - La complejidad de los procesos de enseñanza sistematizada, tanto desde el análisis de sus propios modelos como desde las principales teorías didácticas contemporáneas.
 - La sujeción de dichos modelos y teorías a procesos construidos históricamente y condicionados socialmente.
 - Las principales crisis y desafíos que afronta la enseñanza en los actuales contextos, con especial referencia a lo local y desde actitudes propias de la investigación educativa.
 - Brindar los recursos conceptuales y metodológicos necesarios para diagnosticar, intervenir e investigar, en lo atinente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación escolar sistematizada en función del nivel para el que se forma.
- Promover el análisis y la reflexión de situaciones concretas de enseñanza.
- Recuperar las dimensiones teórico-empírico como fuentes ineludibles para la construcción del conocimiento didáctico.
- Posibilitar el desarrollo de actitudes y aptitudes en torno a la enseñanza que faciliten la concreción de prácticas fundamentadas y adecuadas.
- Promover el desarrollo de una propuesta pedagógica que genere en los futuros docentes una actitud democrática y comprometida con la sociedad actual.

Criterios para la selección de contenidos

Se han seleccionado contenidos que refieren a los siguientes núcleos sustantivos de una Didáctica General:

- El reconocimiento de la *didáctica* como disciplina que se ocupa de elaborar teorías acerca de la enseñanza, desde una aproximación a la epistemología del conocimiento didáctico.
- El *currículum* entendido como una construcción histórica y como un producto público de particular textura: un entramado cultural, político y pedagógico que concierne a todos y, en especial, a quienes ofician de traductores de ese producto para niños y jóvenes en la educación formal.
- La *enseñanza* como un proceso complejo que se lleva a cabo, generalmente, en contextos diversos y a menudo en situaciones de incertidumbre. Por ello, requiere de explicaciones multi-referenciadas, sustentadas en saberes provenientes de distintas disciplinas y de

criterios claros para la toma de decisiones, el diseño de las prácticas y la construcción de herramientas de seguimiento y elaboración conceptual.

Así, los contenidos escolares son la resultante de la articulación de elementos socio-culturales, contenidos disciplinares y concepciones pedagógicas válidos para un tiempo y lugar determinados.

Ejes de contenidos

- Currículum y Didáctica

Diversas concepciones sobre el currículum. Tradiciones y rupturas: vicisitudes de los itinerarios curriculares. El currículum como construcción histórica, política y pedagógica. El *lugar* de los docentes en la cuestión curricular. Debates actuales en el campo del currículum.

Participación de las comunidades indígenas en la elaboración del currículum y la determinación de la política educativa.

Didáctica y Currículum: relaciones controversiales. El campo de la Didáctica, su objeto de estudio y características como disciplina. La demarcación entre Didáctica General y Didácticas Específicas. El papel de la Didáctica en la construcción del rol docente.

- Teorías y prácticas de la Enseñanza

La enseñanza como objeto complejo. La conceptualización de la enseñanza en las diversas corrientes didácticas y modelos curriculares. Factores que están presentes en todo proceso de enseñanza. El punto de partida de toda enseñanza: la experiencia, la cultura y el saber de los que aprenden. Papel y funciones del docente en el medio rural bilingüe.

- Organizadores de las prácticas de enseñanza

- a) El diseño y planeamiento de la enseñanza. Los condicionantes de la planificación de la enseñanza. El carácter público, científico y práctico del diseño de la enseñanza. Componentes del diseño: clarificar los propósitos y definir los objetivos de aprendizaje; seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos; diseñar las estrategias de enseñanza; diseñar las actividades de aprendizaje; organizar el ambiente y seleccionar los recursos; evaluar.
- b) Gestión de la clase. El aula como *oportunidad*. La interacción en el aula: la coordinación de los grupos y las tareas. La toma de decisiones en el aula. Las categorías espacio-temporales. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Tensiones conceptuales: método, construcciones metodológicas, estrategias didácticas. Aportes de propuestas metodológicas: los ejercicios, las situaciones problemáticas, las guías de estudio, las guías de lectura, las rutas conceptuales, los casos. Intereses, motivaciones y disciplina. Las necesidades básicas de aprendizaje de los pueblos indígenas.
- c) Evaluación. Los cambios de paradigma en las concepciones sobre evaluación. La función social y la función pedagógica de la evaluación. La evaluación como proceso. Funciones y efectos de la evaluación. Evaluación y regulación de los aprendizajes; metacognición. Evaluación y calificaciones. La evaluación y la mejora de la enseñanza.

Orientaciones para la enseñanza

Una de las posibles estrategias a implementar, constituye el abordaje de los diferentes marcos epistemológicos que fundamentan esta unidad curricular de manera crítica y reflexiva, a partir de la lectura analítica de diferentes propuestas bibliográficas y posteriores debates y discusiones con el grupo-clase. Asimismo se sugiere *anclar* los enfoques teóricos en situaciones propias de la práctica, desde el análisis de casos, simulaciones, relatos, narrativas, entre otras, de modo que las categorías conceptuales sean recuperadas y reconstruidas permanentemente en función de este ejercicio.

El desarrollo del eje correspondiente a *Organizadores de las prácticas de enseñanza* implica la observación, exploración y comprensión de los múltiples factores y variables que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a partir del análisis de planificaciones, aproximaciones institucionales y áulicas, entrevistas con docentes, revisión de cuadernos de clase de los alumnos, observaciones de clase, elaboración de informes, entre algunas de las múltiples actividades que pueden llevarse a cabo con el propósito de evitar el tratamiento de los contenidos sólo desde la perspectiva teórica. En tal sentido, la articulación permanente a lo largo de la cursada, con las otras unidades curriculares que integran el Campo de la Formación General y, especialmente, con el Campo de la Práctica Profesional I, generará una instancia de trabajo enriquecedor, que potenciará significativamente el desarrollo y el logro de los saberes y capacidades requeridas en la formación docente.

Bibliografía básica

- BIXIO, C. (2006): *Cómo planifica y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens, Rosario.
- BOGGINO, N. (2006): *Aprendizaje y nuevas perspectivas en el aula*. Homo Sapiens, Rosario.
- CAMILLONI, A. et al. (1996): *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- (2007): *El saber didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- CANDAU, V. M. (2000): *La Didáctica en cuestión. Investigación y Enseñanza*. Nancea S. A., Madrid.
- DAVINI, M. C. (2008): *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana, Buenos Aires.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997): *Didáctica y currículum*. Paidós, México.
- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2000): *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*, en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Ecuación (IICE), Año IX, N° 17, Buenos Aires.
- (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Bs. As.
- LITWIN, E. (2000): *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- FELDMAN, D. (1999): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- MEDAURA, J. (2007): *Una didáctica para un profesor diferente*. Humanitas, Buenos Aires.
- MEIRIEU, P. (2001): *Frankenstein Educador*. Laertes, Barcelona.

MONEREO, C. y otros autores. (2000): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graò, Barcelona.

PALAMIESSI, M. y GVIRTZ, S. (2006): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.

PORLAM, R. (1995): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*. Díada, Sevilla.

STEIMAN, J. (2008): *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

STENHOUSE, L. (1991): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.

TADEU DA SILVA, T. (1998): *La poética y la política del currículo como representación*, en Cuaderno de Pedagogía Año II N° 4, Rosario.

Unidad Curricular: PRÁCTICA II

CURRICULUM, SUJETOS Y CONTEXTOS: APROXIMACIONES DESDE UN ENFOQUE INVESTIGATIVO -Seminario - Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Hacer currículum en la escuela es tomar decisiones adecuadas para los alumnos que esa escuela atiende. En esas decisiones hay prescripciones tomadas en el nivel macropolítico, hay saber y experiencia de los docentes, hay una historia institucional que marca huella sobre las decisiones, hay alumnos y contextos particulares. No se trata, por tanto, de pasar la responsabilidad exclusivamente a los directores y profesores o maestros, sino de mirar lo que pasa en la escuela como lugar de construcción permanente de un currículum. Es pensar a la escuela como un lugar donde, también, hay un currículum procesado social, política y culturalmente.

Por ello, en un segundo nivel de aproximación a la realidad institucional en el Campo de la Práctica, los alumnos se orientarán hacia el reconocimiento del Currículum como un producto histórico-social cruzado por profundos debates. Consecuentemente, se enfatiza la idea que la definición de los contenidos curriculares y los modos de enseñar se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar; en su procesamiento intervienen diversos sujetos, instituciones y grupos de interés –autoridades, comunidades académicas, medios de comunicación, docentes, padres, alumnos- motivados por diversas y, a veces, contradictorias visiones acerca del sentido de la educación.

Ahora bien, esto se relaciona con la concepción de la enseñanza como práctica social, como actividad intencional, que pone en juego un complejo de mediaciones orientado a la construcción del conocimiento.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, la propuesta se dirige a que los futuros docentes logren:

- Manejar conceptualizaciones teóricas básicas sobre el campo del currículum.
- Analizar documentos curriculares de distintos niveles de definición: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula.
- Conocer especialmente el diseño curricular del nivel e interpretar las concepciones teóricas que lo fundamentan. Y el lugar que en él ocupa la disciplina
- Reconocer las diversas formas de relación con el conocimiento y los complejos significados del contenido escolar.
- Comprender, desde la práctica, las influencias que ejerce el currículum en la vida institucional y en el aula.

- Comparar los modelos de formación observados en situaciones de práctica con los modelos vigentes en el instituto formador y los propios, avanzando en el análisis reflexivo y en la construcción de criterios didácticos superadores.
- Tomar conciencia de que las prácticas tienen una dimensión teórica implícita que las sustenta y que orientan los procesos de Enseñanza aprendizaje.
- Asumir procesos de observación participante en las clases y utilizar herramientas sistemáticas de indagación e interpretación relativas al curriculum y la enseñanza.
- Propiciar la producción de informes académicos (relatos, informes interpretativos, memorias, entre otros) que den cuenta de las experiencias desarrolladas en torno al trabajo en el instituto formador y con las escuelas asociadas.

Propuesta de contenidos

El curriculum como prescripción, como campo de prácticas y como objeto de análisis y aprendizaje. Los documentos curriculares y su papel regulador de las prácticas: el curriculum jurisdiccional del nivel, y los PCI; proyectos de área y disciplinares de los docentes de las escuelas asociadas; Niveles de coherencia y complejidad

Criterios para el análisis de supuestos subyacentes en materiales curriculares (guías didácticas, libros de texto; software educativos, entre otros).

La enseñanza entendida como curriculum en acción: tensiones con el curriculum prescripto. El papel mediador de los docentes, los alumnos y los contextos de la enseñanza y del aprendizaje.

El currículo de Lengua y Literatura, criterio y teorías que lo organizan. Marcos epistemológicos. Coherencia con la puesta en práctica en las escuelas asociadas.

El desarrollo curricular de Lengua y Literatura: qué, cómo y propósitos de lo que se enseña.

Los sujetos de las prácticas. Construcción del rol docente Trayectorias docentes en escuelas y contextos diferentes. Tradiciones docentes y modelos curriculares vigentes la constitución de las representaciones del rol a partir de los modelos curriculares

Las consignas de trabajo en el aula como reguladoras de las tareas y actividades de enseñanza y aprendizaje. Criterios para identificar y elaborar consignas didácticas orientadas a la comprensión y uso práctico de los contenidos.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica II

Este seminario taller se realizará de modo alterno entre el instituto y las escuelas asociadas.

Actividades en el instituto

Podrán planificarse para el inicio y el final de cada cuatrimestre; en los espacios intermedios los alumnos trabajarán en las escuelas asociadas, con el acompañamiento del Profesor de Práctica y del Docente Orientador.

Las actividades iniciales ayudarán a recuperar los aprendizajes centrales del primer año y a significar su importancia para abordar aprendizajes centrados en el curriculum

y la enseñanza. Además, aportarán nuevos marcos conceptuales relativos a los mismos y anticiparán la relevancia que tiene para los estudiantes del profesorado la formación en sus futuros lugares de trabajo. Esto equivale al aprendizaje de un oficio a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer informado.

Asimismo, los futuros docentes analizarán su disciplina en el marco del Diseño Curricular Provincial y la relación entre éste con el Proyecto Curricular Institucional de cada escuela (resultante de los acuerdos institucionales sobre qué enseñar y evaluar en función de los sujetos y contextos particulares).

En segundo año se espera un avance en el manejo de herramientas de indagación e interpretación de la realidad. En tal sentido, se recomienda instrumentar en el manejo de habilidades para leer inteligentemente tanto documentos escritos como prácticas curriculares diversas, especialmente al interior de las aulas. Esto requiere disponer de categorías teóricas que puedan ponerse en tensión con lo que observará en la realidad, permitiéndole:

- a) contrastarla con explicaciones que van más allá de su propio sentido común, y
- b) atravesar la dimensión manifiesta del curriculum y la enseñanza para interpretar significados latentes cuya potencia es importante comprender.

Las demás instancias de trabajo en el instituto permitirán realizar socializaciones, discutir problemáticas detectadas en las escuelas, avanzar en el estudio de marcos conceptuales, analizar producciones de los estudiantes y realizar aperturas y cierres parciales del proceso de aprendizaje correspondiente al segundo año de formación.

Actividades en las escuelas asociadas

Antes de su inserción en las escuelas asociadas, el estudiante deberá tener claro qué es lo que irá a hacer y cuál es su bagaje de conocimientos y herramientas disponibles para insertarse en las mismas.

La entrada a las escuelas asociadas se hará, con un proyecto desarrollado por los alumnos que organice las actividades de manera flexible, previo acuerdo con el docente orientador. Y el profesor de práctica

Los estudiantes realizarán diversas tareas que les posibiliten conocer los documentos curriculares señalados en los contenidos y las dinámicas curriculares concretas de la institución. Recorrerá las instalaciones, observará y registrará con los medios que tenga disponibles (registros escritos, fotográficos, filmaciones, audio) las diversas actividades que se realizan en distintos momentos de la jornada escolar. Realizarán identificación, registro y análisis de documentación institucional: PEI, PCI, Planificaciones Docentes - anuales, de unidad didáctica, entre otras-, como así también diferentes documentos formales de la institución.

Cuando el trabajo se realice en las aulas, prestará especial atención a la enseñanza de los contenidos disciplinares que forman parte del curriculum, a lo que los docentes dicen, hacen y hacen hacer a los alumnos. En tal sentido, llevarán a cabo observaciones, registros y análisis de estrategias, materiales y recursos de enseñanza y de evaluación,

El Profesor de Práctica y el Docente Orientador ayudarán a comprender el concepto de “pensamiento práctico del profesor” y a identificar esquemas de acción, interpretando supuestos que los sostienen. Podrán ejercitarse imaginando y proponiendo otros

esquemas posibles de acción para enseñar los mismos contenidos, poniendo especial atención a los procesos de pensamiento y a los desempeños que se estimulan en los alumnos actuando de una u otra manera. La idea es que aprendan a identificar el carácter de las pautas de enseñanza que observan y analizan, advirtiendo cuándo apuntan a la repetición, a la re-construcción, a la comprensión, etc. Lo importante, en esta instancia, es que tomen conciencia de que las prácticas de enseñanza tienen siempre una dimensión teórica implícita que las orienta y que éstas inciden en los procesos y resultados del aprendizaje.

El cierre de Práctica II podría centrarse en construir conjuntamente principios de procedimiento curricular y didáctico que se presenten como superadores de lo analizado durante los períodos de inserción en las escuelas asociadas. Para esto será importante estimular la recuperación y utilización de contenidos aprendidos en los otros campos de la formación, avanzando sobre sentidos puramente especulativos.

Evaluación:

- Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que se seleccionen para el coloquio final.
- El coloquio final tendrá las características de actividad grupal con el profesor de la Unidad. Este coloquio se constituirá en una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el ISFD y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

Unidad Curricular:

SUJETO DE LA EDUCACIÓN Materia

Ubicación en el plan de estudio: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85hs 20 minutos reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

La unidad curricular Psicología del Sujeto requiere un abordaje propio de la etapa para la que se forma.

En líneas generales, las concepciones y las imágenes del sujeto que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son variadas, y han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales teñidos del paradigma científico vigente.¹¹

Los Lineamientos Curriculares Nacionales proponen que se debe tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia; y adolescencia en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea entre otras variables.

Es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una perspectiva situacional que esté atenta a las prácticas culturales que las producen. Es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde una perspectiva de apropiación mutua de sujeto y cultura.

Se deberá desarticular la idea frecuente acerca de que en el sujeto se pueden observar de manera directa los procesos psíquicos. En este sentido se ve como deseable contemplar un interjuego entre lo teórico y actividades de observación empírica para poner en juego procesos de abstracción y reflexión que faciliten la conceptualización y la interpretación de los procesos de subjetivación. Conocer los procesos que inciden en la configuración de cada sujeto permitirá a los futuros docentes identificar las características y necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Consideraciones sobre etnia, género, creencias, apariencia física, origen, necesidades especiales y su debate, colaborarán a repensar los valores con que cada futuro docente se plantee su tarea como formador¹².

Desde lo sociocultural se entiende al concepto de desarrollo "...como las transformaciones tanto de tipo cualitativo como cuantitativo que permiten a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúan y las prácticas culturales. Esto implica la apropiación de los instrumentos y habilidades intelectuales de la comunidad cultural que rodea al sujeto por ello, es esencial

¹¹ Enrique Palladino (2006) "Sujetos de la Educación: psicología, cultura y aprendizaje" Espacio Editorial Buenos Aires

¹² Lineamientos Curriculares Nacionales (2008)

considerar el papel de las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros como aspectos centrales del proceso de desarrollo...¹³

El futuro docente más que explicar a partir de diferentes teorías, que el desarrollo tiene lugar, es necesario que comprenda e identifique las diversas circunstancias por las que el desarrollo sigue un curso u otro.

El desarrollo está construido sobre las transformaciones y los ritmos intrínsecos a la vida; lo que necesita explicación es la dirección del cambio y los patrones de la vida que organizan el cambio en direcciones específicas...¹⁴

Citando a Vygotsky, es deseable que el futuro docente se concentre, no en el producto del desarrollo sino en el proceso mismo por el cual las formas superiores se constituyen y posibiliten desde ellas los diferentes aprendizajes.

Estas perspectivas agudizan la comprensión del sujeto educativo destacando que las salas de las instituciones educativas reciben infancias heterogéneas y con experiencias infantiles incluso opuestas.

A) No se trata de abordar todo el universo de la disciplina misma sino que se deben identificar los problemas relevantes y sus principales aportes para las prácticas, se entiende que el futuro docente a partir de la selección realizada podrá:

- analizar los cambios y reestructuraciones que se producen en el ciclo vital y sus repercusiones en la construcción de la subjetividad, la articulación con la estructura familiar y su relación con las formaciones culturales de sus alumnos;
 - comprender cómo incide la diversidad de contextos en las cuales viven los sujetos en su singular proceso de desarrollo.
- Reflexionar acerca de los aportes alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los procesos de subjetivación.

B) Es necesario tener en cuenta el criterio de transferibilidad, por el cual los contenidos seleccionados contendrán en su definición la potencialidad para su uso en diferentes contextos de modo que permitan al futuro docente:

- construir propuestas didácticas adecuadas a diversos sujetos, modalidades y contextos, basadas en criterios de inclusión;
- mudar las teorías implícitas por construcciones teóricas pertinentes, y actuales que permitan la elaboración de dispositivos de enseñanza acordes a la realidad de cada sujeto.

C) Los contenidos seleccionados deberán favorecer la sistematización de las prácticas mismas de modo que permitan al alumno de profesorado:

- comprender que el conocimiento de las diferentes perspectivas teóricas y las transformaciones epistemológicas tiene un carácter instrumental y, deberán servirle para una práctica reflexiva sobre los sujetos reales.

D) Es necesario dar lugar en la selección de contenidos a las problemáticas vigentes en relación a los cambios en la sociedad contemporánea y su impacto tanto en los contextos donde se realiza la tarea de enseñar como en la dinámica de las instituciones

¹³ Bárbara Rogoff (1998), "Aprendices del Pensamiento; el desarrollo cognitivo en el contexto social", Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Argentina

¹⁴ Bárbara Rogof (1998) Op. Cit. Página 100

escolares lo que les permitirá a los alumnos:

- problematizar la incidencia de la diversidad como factor determinante del fracaso escolar.
- analizar los modos comunicativos que se ponen en juego en las interacciones personales y su impacto en los procesos de subjetivación.

Ejes de contenidos

Eje I: Psicología del desarrollo del sujeto

Dimensión antropológica: de la herencia biología al desarrollo humano. Dimensión social e histórica y cultural. La influencia de la herencia cultural: los símbolos y el lenguaje. La cultura y el contexto. Dimensión psicológica; desarrollo del yo. Identidad, Origen del Psiquismo. Otros aportes: Etología: interacción entre organismo y medio. Enfoque ecológico del desarrollo: Bronfenbrenner. Aportes de la Etnografía al estudio del desarrollo humano. Perspectivas psicosociales de las distintas etapas evolutivas. El ciclo vital. Aportes de las teorías psicoanalíticas. Los niveles de complejidad y organización del psiquismo. El desarrollo de los procesos del yo en interacción con la sociedad. Procesos de socialización. Desarrollo social vincular. Procesos cognitivos básicos y desarrollo de las funciones superiores (Piaget, Bruner, Vigotzky, Azcoaga, Wertsch, otros). Teorías de la mente. Teorías del desarrollo de la inteligencia (Piaget, Bruner, Vigotzky, Garner, otros) Adquisición de la función simbólica y el desarrollo del lenguaje. (Chomsky, Piaget, Requejo, Bruner, Schlemenson) El desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. Conocimiento y desarrollo moral. (Piaget, Kohlberg).

Eje II: Los sujetos adolescentes

Las nuevas adolescencias. Las nuevas culturas juveniles. Graves problemáticas de la adolescencia hoy. Lo individual y el contexto sociocultural. Ruralidad, Bilingüismo y Multiculturalidad

Eje III: Sujetos y escuela

Modalidades de aprendizaje del sujeto: diversidad del desarrollo subjetivo. La cultura escolar como productora de subjetividad. Escolaridad y Subjetividad Moderna. Subjetividad pedagógica moderna, su agotamiento. Prejuicios y creencias docentes en relación al origen, etnia, género, apariencia física de sus alumnos y la incidencia en la constitución de subjetividad. Escribir, leer y pensar en contextos sociales complejos. Sujeto resiliencia y educación. Características del aprendizaje de la disciplina.

Eje IV: Sujeto, familia, cultura.

Distintas constituciones familiares. Modificaciones en los posicionamientos parentales. Organizaciones familiares en transformación permanente. Relaciones entre familia y escuela en el aprendizaje cotidiano. La subjetividad de los varones y las mujeres. La cuestión de género. Las culturas y los procesos de subjetivación.

Escenarios de expulsión social y subjetividad. Impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la subjetividad. La construcción multimodal de la identidad en los fotologs.

Eje V: Factores ambientales que inciden en la constitución del sujeto.

Los diferentes contextos; urbanos, suburbanos, rurales, marginales, excluidos, expulsados, etc.- Las influencias ambientales: pobreza, estrés, alimentación, cultura; El cuidado de la salud. Historias familiares. Calidad de la paternidad y la maternidad como andamiaje. Maltrato, abusos. Escuela y subjetividad.

Orientaciones para la enseñanza

Es relevante que el docente se ubique en la figura de andamiar los procesos de aprendizaje que se desarrollan al interior de sus cátedras para hacer de ellos lectores autónomos partiendo de:

- Presentarles bibliografía auténtica de la disciplina, no manuales diseñados para enseñar una materia.
- Proporcionar la información que los textos dan por sabido (contextos de producción, paradigmas, líneas teóricas, etc.)
- Proponerles lecturas con ayuda de guías que los orienten en el por qué y para qué de las lecturas.
- Propiciar actividades de análisis de textos académicos, periodísticos, publicaciones especializadas, videos, en función de:

a) identificar posturas, ponderar razones, argumentaciones, etc.

b) relacionar con los conocimientos anteriormente adquiridos

c) discutir, opinar, desnaturalizar.

* Proponer actividades de producción, exposición, reelaboración y socialización de los saberes trabajados.

* Propiciar situaciones de acercamiento a los sujetos y practicas reales sobre las que versan las teorías abordadas: análisis de casos, observaciones.

Bibliografía básica

ABERASTURY, N. *La adolescencia normal*. Editorial Paidós.

AISENSEN, D.; CATARINA, A. y otros (2007) *Aprendizaje, sujetos y Escenarios*. Ediciones novedades Educativas. Buenos Aires.

BERRA J. P. (2007) *Con los adolescentes...quien se anima*. Colección Exploraciones. Buenos Aires.

BRUNER, J (1988) *Desarrollo cognitivo y Educación*. Ediciones Morata. Madrid.

DOLTO, F. *La causa de los adolescentes*. Editorial Seix Barral.

DUSCHATZKY, S. y Corea, C. (2004) *Chicos en banda*. Editorial Paidós Buenos Aires.

FACIO A.,y otros (2006) *Adolescentes argentinos*. Lugar Editorial. Buenos Aires.

GOLDBERT, B. (2008) *Como estimular al adolescente de hoy*. Editorial Lumen. Buenos Aires.

JUNGMAN, E., *Adolescencia, tutorías y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud*. Noveduc Colección ensayos y experiencias.

KRICHEVSKY, M. *Adolescentes e inclusión educativa*. Noveduc

LARROSA, J. (1995) *Escuela poder y Subjetivación*. Ediciones de La Piqueta Madrid.

OBIOLS G., OBIOLS, S. *Adolescencia, Posmodernidad y Escuela*. Noveduc colección ensayos y experiencias.

VERNIERI M. J. (2006) *Adolescencia y autoestima*. Editorial Bonum. Madrid.

Unidad Curricular:

LITERATURA CLÁSICA Y SU ENSEÑANZA

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 5 horas cátedra – 3hs. 20 minutos reloj

Carga horaria total: 80 horas cátedra – 53hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral- 1º cuatrimestre

Marco general

La presente unidad curricular constituye la primera materia que aborda a la literatura en el presente plan de estudios. La elección de la lectura de los clásicos griegos y latinos al comenzar la formación en el área obedece al hecho de que estas obras han dejado una profunda influencia en la cultura occidental tanto en las tipologías textuales como en la lingüística y la filosofía; por otro lado, la lectura de sus mitos forma parte de las ofertas editoriales destinadas a la escuela secundaria.

El formato de esta unidad curricular, SEMINARIO- TALLER, habilita a la organización y secuenciación flexible ya que, en tanto seminario, se organiza y secuencia en torno al recorte parcial de un campo de saberes y permite indagar sobre aspectos y/o problemáticas que la cátedra considere relevantes, especialmente aquellas relacionadas con la existencia de distintas formas organizar la producción literaria, con la constitución del canon y, en tanto taller, además de posibilitar propuestas de trabajos ligadas a esta modalidad, permite articular momentos de actividades de los alumnos en torno a los problemas indagados y a su relación con la enseñanza.

Este seminario taller se articula con *Introducción a los estudios literarios* de 1º año y con *Teoría y crítica literaria* y *Lingüística textual y análisis del discurso*, de 2º, materias con las que se recomienda una cuidada articulación dado que proveen instrumentos de análisis y de escritura crítica fundamentales para el desarrollo de los contenidos y las actividades del alumnado.

Finalidades formativas de la unidad curricular.

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer autores y obras sobresalientes de la literatura griega y latina.
- Abordar la lectura de autores y obras tomando en cuenta sus particularidades históricas, políticas y socioculturales.
- Observar y analizar, a través de la lectura de bibliografía, el proceso de canonización de un autor o texto, a partir de un recorrido diacrónico de la percepción que la comunidad de lectores o la crítica literaria ha ido construyendo.
- Acceder al canon 'académico' a través de la lectura crítica de programas de las distintas asignaturas de la formación docente.

Ejes de contenido

- La épica Griega: Homero. La cuestión homérica. El héroe homérico. Relación dioses - hombres.
- Hesíodo y la sistematización de la mitología. Hesíodo como pensador – filósofo.
- La lírica griega: diversas manifestaciones. Los líricos primitivos, la lírica mélica, la lírica polinódica.
- El mito griego. Sus orígenes y evolución. el pensamiento de los sofistas y de los presocráticos. Valor del mito en Platón. Definición de mito. Relación entre mito y literatura.
- La Tragedia griega. Sus orígenes y su evolución. Estructura de la tragedia. Conceptos de peripecia, anagnórisis, pathos, katharsis.
- Introducción al pensamiento platónico.
- La épica romana.
- La producción literaria durante la época áurea.
- El drama y la comedia en Roma.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La selección y organización no lineal de los contenidos a abordar.
- El planteo de la unidad curricular alrededor de la selección de por lo menos, cuatro núcleos, con parámetros de organización diferentes: por movimiento o escuela literaria, por época o por género, lo que permitirá a los futuros docentes experimentar las diversas posibilidades que estos agrupamientos expresan.
- El acompañamiento de los alumnos en la lectura de tanto de los textos teóricos de base como de las obras literarias seleccionadas.
- La propuesta del análisis de algún corpus constituido por las instituciones y la comparación con otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades, la puesta a disposición de instrumentos para que puedan argumentar la lógica de dichas reestructuraciones.
- En relación a la acreditación, se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, tales como elaboración de proyectos, presentación de informes con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las TIC.

Bibliografía básica

AA.VV. (1989) *Historia de la literatura clásica* (dos tomos) Madrid: Editorial Gredos.

ALBIN Lesky,. *Historia de la literatura griega. Volumen I.* 2009.*Volumen II.* 2010. Madrid: Editorial Gredos.

ALSINA, J. (1967). *Literatura griega. Contenidos, métodos y problemas.* Barcelona, España. Ariel.

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

BOWRA, C. M. (2007). *Introducción a la literatura griega.* Traducción a cargo de Luis Gil Fernández. Madrid: Editorial Gredos.

CORDOÑER MERINO, C. (Coord) (2007) *Historia de la Literatura Latina.* Cátedra, Madrid.

EASTERLING P. E. y KNOX B. M. W. (eds.) (1996). *Literatura griega*. Traducción Federico Zaragoza Alberich.

KENNEY E. J. y CLAUSEN W. V (eds.) (1996). *Literatura latina*. Traducción Elena Bombín.

MILLARES, C. (1962). *Historia de la Literatura Latina*. México. FCE.



Ubicación en el plan de estudios: 2° Año

Carga horaria semanal: 5 horas cátedra – 3hs. 20 minutos reloj

Carga horaria total: 80 horas cátedra – 53hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral- 2° cuatrimestre

Marco general

Esta unidad completa la formación sobre la gramática de base estructural de 1° año y aborda las estructuras complejas y compuestas de la oración.

Esta unidad curricular se articula directamente con *Introducción a los estudios lingüísticos* y *Gramática I*, de primer año; *Lingüística textual y análisis del discurso*, materia con la que, por ser de 2° año, se recomienda articular. Además, se relaciona con materias de años posteriores: Sociolingüística y Psicolingüística.

Esta unidad abarca una serie de contenidos que se centran en el estudio de construcciones más complejas de la lengua española, con base formal estructural, sin embargo, no desdeña la posibilidad de trabajar con las funciones semánticas.

Finalidades formativas de la unidad curricular.

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Continuar y profundizar el estudio de la gramática de la lengua española, mediante el conocimiento sistemático y reflexivo sobre las estructuras complejas del idioma.
- Adquirir flexibilidad en el abordaje de los fenómenos lingüísticos mejorando su capacidad de reflexión gramatical.
- Iniciarse en las posibilidades que brindan los enfoques gramaticales de índole semántica.
- Adquirir conocimientos sobre las llamadas “gramáticas discursivas”.
- Instrumentarse en conocimientos y mecanismos que permitan la reflexión metalingüística como base para la propia competencia lingüística y discursiva de los alumnos y para la formación de lectores, escritores y hablantes.
- Desarrollar la capacidad de comprender la norma como una codificación que establece parámetros de corrección y adecuación y que depende de las políticas lingüísticas y socioculturales.

Ejes de contenido

La gramática estructural:

- La oración compuesta: las oraciones coordinadas. Los nexos coordinantes y las variaciones de significado. Normativa.
- Oración compleja.: La subordinación. Tipos de subordinadas. Subordinadas verbales y verboidales. La subordinación sustantiva. El estilo directo y el estilo indirecto. La subordinadas adjetivas de relativo. La subordinación adverbial. Las construcciones temporales, locativas y cuantitativas. Las construcciones causales y finales. Las construcciones condicionales, consecutivas y concesivas. Las construcciones

comparativas. Los verbos y sus correlaciones en las subordinadas. Queísmo y dequeísmo. El uso de los relativos. La enseñanza de la gramática en la escuela secundaria

La gramática generativa transformacional.

- Fundamentos epistemológicos. El funcionamiento de la gramática generativa transformacional. El componente sintáctico. Las reglas generativas. Modelos: el modelo estándar. La teoría estándar ampliada. El modelo semántico. La gramática generativa en la enseñanza escolar.

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- El énfasis en propuestas de trabajo orientadas a poner el acento en la aplicación de operaciones de manipulación de estructuras como método para la reflexión gramatical en relación con la comprensión y producción de textos.
- El acompañamiento de los alumnos en actividades que posibiliten la relación de los contenidos con las unidades curriculares cursadas en primer año o que se cursan en este.
- La propuesta de actividades concretas que permitan a los alumnos manipular la lengua en situaciones de producción y comprensión textual.
- La presentación de situaciones problemáticas relacionadas con la enseñanza de los contenidos previstos.
- La contrastación de modelos gramaticales, sus posibilidades y limitaciones, de manera que los estudiantes puedan experimentar qué conceptos y procedimientos explican mejor determinados fenómenos.
- La investigación en diccionarios, gramáticas y diversos tipos de textos los distintos modos de explicar fenómenos gramaticales.

Bibliografía básica

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

CAMINOS, M. A. (2003). *La gramática actual*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Graó, Barcelona

CUENCA, M. y J. HILFERTY (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

GASPAR, María del P. y OTAÑI, Laiza. (1999) *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Cántaro, Buenos Aires.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española-Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dir. y edits.) (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, 3 tomos. Real Academia Española. Madrid. Espasa Calpe.

CHOMSKY, N. (1982). *Reflexiones acerca del lenguaje*. México. Trillas.

KOVACCI, O. (1990-1992). *El Comentario Gramatical*, 2 tomos. Madrid. Arco Libros.

Unidad Curricular:

LINGÜÍSTICA TEXTUAL Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

- Materia -

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra - 85hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

Esta unidad curricular tiene como propósito acercar a los futuros docentes los marcos conceptuales y las discusiones actuales en el campo en torno a las nociones de géneros, textos y discursos, para que dispongan de una pluralidad de criterios que los autoricen a tomar decisiones fundamentadas a la hora de seleccionar textos y de elaborar consignas de lectura y escritura. Aborda los estudios que constituyen la lingüística del habla y, por lo tanto, pone en relación texto, contexto e interlocutores.

En tanto la tipología textual suele ser el criterio organizador de los currículos de lengua y literatura, esta materia requiere articular teoría y práctica y superar criterios meramente reproduccionistas. Se pretende analizar las problemáticas de las clasificaciones y sus consecuencias en la práctica de la enseñanza en tanto estas concepciones se relacionan directamente con las prácticas de lectura y escritura.

Propone un acercamiento a las nociones de género, texto y discurso y al problema de la diversidad de criterios utilizados para introducir un principio de clasificación. Se ocupa también de los fenómenos de polifonía, de las variadas modalidades de incorporación de las distintas voces en el discurso del enunciador, y de las relaciones de transtextualidad, no solo dentro de la literatura, sino también entre la literatura, otros géneros discursivos y distintas manifestaciones artísticas.

Esta materia se articula con todas las materias de la formación específica de primer año y con Alfabetización Académica de la formación general.

Finalidades formativas de la unidad curricular.

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para

- Comprender las conceptualizaciones sobre género, texto y discurso en las teorías contemporáneas
- Comprender la existencia de diferentes tipologías textuales basadas en criterios de orden diverso y la noción de géneros discursivos
- Establecer relaciones entre distintos ámbitos de la práctica social y los géneros discursivos;
- Poner en valor la importancia de los paratextos en la posibilidad de identificar los géneros discursivos;
- Advertir los modos en que las exigencias genéricas determinan la construcción del enunciador, el enunciatario y el enunciado
- Advertir el funcionamiento de los géneros como horizonte de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores;

- Valorar la reflexión metalingüística como herramienta para la autoformación y formación y de hablantes, lectores y escritores;
- Comprender la especificidad gramatical, léxica y textual de las producciones orales y escritas
- Internalizar los modelos cognitivos de la lectura y la escritura como procesos

Ejes de contenido

- Texto y discurso. El análisis del discurso y la gramática del texto. El discurso oral y el discurso escrito. Texto y paratexto.
- El contexto discursivo: las personas del discurso, las relaciones interpersonales: la cortesía y la modalización. Los fines discursivos y los procesos de interpretación: los contenidos implícitos y su interpretación. Implicaturas y presuposiciones.
- La organización del discurso y el texto. La textura discursiva: la coherencia y la cohesión. Mecanismos de cohesión. Las marcas de enunciación. El tema y el contenido del texto.
- Los tipos de textos. Tipos de secuencias básicas y tipos de textos: la narración, la descripción, la argumentación, la explicación y el diálogo.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La consideración de que la oralidad, la lectura y la escritura son ejes que atraviesan toda la formación, por lo que es necesario proponer actividades que permitan la puesta en práctica de estas habilidades.
- La propuesta de secuencias didácticas que permitan articular la teoría y la práctica.
- El acompañamiento del docente en el análisis de las propuestas editoriales y la concepción de texto que sustentan y los criterios de clasificación.
- La generación de situaciones en las que los futuros profesores puedan discutir la estructura, el sentido y la función pragmática de los discursos en un contexto determinado.
- La comparación de discursos, emitidos en diferentes circunstancias de enunciación, para interpretar y valorar la construcción discursiva de la realidad social que se realiza en cada uno de ellos;
- El estudio de casos con propuestas de lectura y de escritura, presentadas por la bibliografía especializada o por el propio docente para observar la pertinencia de lo propuesto respecto de la teoría.
- La propuesta de variadas y frecuentes actividades de lectura, escritura y oralidad, guiadas cuidadosamente, para que los estudiantes experimenten distintos modos de producción del lenguaje hablado y escrito.

Bibliografía básica

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

ALVARADO, Maite *Paratexto*. Bs. As.: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 1994.

ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires. Siglo XXI.

- ARÁN, P. y BAREI, S. (2009). Género, texto, discurso. Encrucijadas y camino. Córdoba: Comunicarte.
- BAREI, S. (1991). *De la escritura y sus fronteras*. Córdoba, Argentina. Alción.
- BERNÁRDEZ, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. y TUSÓN VALLS, A. (2004, primera edición 1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- CIAPUSCIO, G. E. *Tipos textuales*. Publicaciones CBC- UBA, Enciclopedia semiológica, Buenos Aires, 1994.
- CONTURSI, M^a E. y FERRO, F. (2000): *La narración. Usos y teorías*. Buenos Aires, Norma.
- DE BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W.. *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Ed. Ariel. 1° Reimpresión, 2005. (Primera edición en inglés, 1972)
- DUCROT, O.- TODOROV, T.: *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Bs. As. , Siglo XXI, 1975.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Hachette.
- KLEIN, I. (2007): *La narración*. Buenos Aires, Eudeba.
- LOZANO, J., PENA-MARIN, C y ABRIL, G. (1993). *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción verbal*. Madrid. Cátedra.
- SCHAEFFER, J-M. (2006) *¿Qué es un género literario?* Madrid: Akal.
- TODOROV, T (1991) *Los géneros del discurso*, Caracas, Monte Ávila
- VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1997
- VAN DIJK, T. *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1986.
- VERÓN, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona, España. Gedisa.

Unidad Curricular:**TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIAS****-Materia-**

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85hs. 20 minutos reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

En esta unidad curricular se abordarán las teorías que se ocupan de la reflexión sobre la literatura a lo largo del siglo XX.

Las nociones de teoría, crítica y análisis literario designan territorios que reivindican ciertas zonas de autonomía pero no están exentas también de funcionar de manera intercambiable, en una interface que solidariza dichos estadios. Será importante atender en este sentido que las escuelas e ideologías que conforman las diferentes teorías literarias constituyen corpus teóricos y metodológicos que configuran las prácticas de la crítica literaria. La tarea de la teoría es interrogarse sobre la esencia de la literatura en forma solidaria con la crítica.

En el marco de la formación inicial de profesores de lengua y literatura, el acercamiento a la complejidad de los abordajes que interrogan el objeto literario, requieren un tratamiento que tome en cuenta la importancia que esos estudios tienen para ampliar las posibilidades de lectura de los textos literarios. Pero, al hacerlo, es necesario también hacer foco en que estas teorías serán fundamentales para enseñar en la escuela secundaria.

La organización de los contenidos de esta materia se funda en criterios tanto cronológicos como temáticos; por eso se plantea el estudio de las escuelas teóricocríticas del siglo XX (el formalismo, estructuralismo, postestructuralismo y semiótica, estética de la recepción, además de los debates teóricos respecto de los modos de la articulación entre teoría, crítica y análisis) y el abordaje de la crítica cultural marxista, los estudios culturales, de género y poscoloniales, entre las corrientes de la actualidad.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Ensayar diferentes abordajes de obras literarias desde líneas críticas opuestas o heterogéneas, con la finalidad de discutir, cotejar, confrontar o asociar las formas de operar con la literatura.
- Participar de discusiones sobre los problemas que plantean las relaciones entre los discursos que apuntan a una especulación centrada en la especificidad de los conceptos y los procesos que constituyen el campo de los estudios literarios.

- Acceder a una lectura más amplia que la del corpus básico de la materia a fin de promover un trabajo crítico basado en el mejor conocimiento posible de la producción textual conexas.
- Vincular el discurso literario, la teoría y la crítica con los diversos modos de leer y apropiarse de los textos literarios y de producir escrituras a partir de lo que se lee.

Ejes de contenido

- La conformación de la teoría literaria como disciplina
- Estilística, formalismo ruso y estructuralismo.
- Categorías para el análisis estructural del poema y del relato.
- Teorías de la narración. Análisis narratológico del relato literario.
- Categorías básicas para una aproximación hermenéutica al discurso narrativo
- Intertextualidad
- Teorías marxistas de la literatura
- Teoría de la recepción
- Teorías psicoanalíticas de la literatura.
- Semiótica y literatura
- Teorías sociológicas de la literatura
- La crítica literaria y cultural del marxismo anglosajón.
- Estudios de género, estudios culturales.
- La problemática del canon. Concepto de canon. Construcciones de canon.
- Lo popular y lo culto. Consumos culturales.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La consideración de que la oralidad, la lectura y la escritura son ejes que atraviesan toda la formación, por lo que es necesario proponer actividades que permitan la puesta en práctica de estas habilidades.
- El diseño de propuestas de trabajo que vayan de las obras a la teoría y viceversa, que permitan el contacto con las obras literarias como objetos generadores de discusión y análisis que conduzcan a la construcción y constatación teórica.
- La intervención permanente del docente como mediador en grupos de lectura y discusión de materiales teóricos. Entre los recursos de apoyo pueden citarse guías, pautas orientadoras, claves temáticas, organizadores gráfico-verbales, consignas y el diseño y ejecución de investigaciones sencillas que potencien progresivamente procesos de lectura y análisis de textos literarios al ponerlos en diálogo con los conceptos que aporta la teoría literaria.
- La organización de espacios de lectura y análisis de materiales curriculares de la escuela secundaria para analizar críticamente las versiones de la teoría que en ellas aparecen y las actividades a las que dan lugar.
- El aprovechamiento de las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para “poner en diálogo” los textos literarios con otros discursos y manifestaciones artísticas.

- La participación de los estudiantes en experiencias de animaciones culturales y en circuitos de producción y circulación de la literatura, tanto en escenarios directos como a través de entornos virtuales.
- La participación asidua en actividades de lectura y escritura atravesadas por las distintas posturas críticas.

Bibliografía básica

- ALTAMIRANO, C. y SARLO B., *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.
- ALVARADO, M. coord. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- ANGENOT, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- ANGENOT, M. Bessière, J. y otros, *Teoría Literaria*, México, Siglo XXI, 1993.
- BAJTIN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1973): *El placer del texto*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1989), *S/Z*, México, Siglo XXI.
- BARTHES, Roland, *El grado cero de la escritura. Nuevos ensayos críticos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- BARTHES, R. *El placer del texto*, México, Siglo XXI, 1978.
- BATHTES, R. *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.
- BLOOM, H. (1996). *El canon occidental*, Barcelona, España. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, España. Anagrama.
- DI TULLIO, Á. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- DUCROT, O. y Todorov, T. (1974): *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOKKEMA, D. y otros (1981): *Teorías de la literatura del siglo XX*, Madrid, Cátedra.
- FOUCAULT, M. (1987). *El orden del discurso*. Barcelona, España. Tusquets.
- FOUCAULT, M. (1996). *De lenguaje y literatura*, Barcelona, España. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1999). *Entre filosofía y literatura*, Barcelona, España. Paidós.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- JITRIK -----, *Estructura del texto artístico*, Madrid, Istmo, 1978.
- JITRIK -----, *Historia e imaginación literaria. Las posibilidades de un género*, Buenos Aires, Biblos, 1995.
- JITRIK, Noé, *Temas de teoría: el trabajo crítico y la crítica literaria* Premiá, 1987.
- LUKACS, G. (1970): *Teoría de la novela*, Barcelona, Edhasa.
- SELDEN, Raman (1987): *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona, Ariel.
- SULLÁ, E. (1989). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.
- TODOROV (1970): *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TODOROV, T. (1975): *Poética*. Buenos Aires, Losada.
- TODOROV, Tzvetan, *Literatura y significación*, Barcelona, Editorial Plante, 1971.

Unidad Curricular:**MEDIOS AUDIOVISUALES, TIC Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA
Seminario**

Ubicación en el plan de estudios: 2º Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral- 1º cuatrimestre

Marco general

El lenguaje y los discursos de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información han influido notoriamente tanto en las formas de concebir la lengua y la literatura como en su enseñanza.

La multiplicación, la democratización y la rápida difusión de la información mediada por la tecnología lleva necesariamente a poner en cuestión temas centrales para los docentes de lengua, lo que abarca un amplio espectro que va desde la concepción de qué es literatura y cuáles son los lenguajes que circulan en la sociedad, hasta prejuicios sobre que los alumnos no leen ni escriben.

La formación de docentes de lengua y literatura debe tener en cuenta estos discursos, ya que no sólo son formas de comunicación de los propios alumnos en formación sino que, con los continuos avances tecnológicos, apelan directamente a las formas de leer y escribir.

La relación entre medios audiovisuales, TIC y educación lingüística y literaria puede ser considerada en dos direcciones. Por un lado, los medios audiovisuales y, especialmente, Internet aportan nuevos objetivos a la educación, ya que no podemos ser ajenos a la presencia de la lengua y la literatura en la Red o a las nuevas formas de lectura de diferentes lenguajes que las tecnologías digitales están introduciendo. Además, las TIC pueden contribuir a lograr de un modo más eficaz las expectativas tradicionales relacionadas con la comprensión de los textos literarios, puesto que proporcionan herramientas y recursos multimedia para la creación y la recreación de textos, y para la publicación de las producciones de los alumnos. Es importante considerar que el uso de estos recursos no se puede considerar solamente como una modernización de los instrumentos de trabajo en el aula, sino que aportan elementos importantísimos a la educación como el trabajo en equipo y el carácter público de las producciones que se difunden en la Red.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las características de las redes sociales las hacen muy aptas para aprender en contextos escolares, ya que fomentan el aprendizaje activo: todos pueden aprender; todos pueden enseñar algo y actuar como “expertos” en un momento determinado. Se propone, por lo tanto, otros modos de interacción. Estas posibilidades hacen que sea necesario atender en simultáneo a su configuración didáctica, de modo que los futuros docentes las internalicen como recursos para la enseñanza.

Este seminario está relacionado directamente con *Lingüística textual y análisis del discurso*, también de 2º año.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Experimentar la potencialidad que los medios sociales y las nuevas tecnologías aportan a la formación lingüística y literaria a partir del acceso a fuentes de información y de las nuevas formas de interacción y producción del conocimiento que estas posibilitan.
- Valorar las tecnologías de la información y la comunicación como un importante medio para el avance y la difusión del conocimiento científico-técnico, sociohumanístico y artístico.
- Mejorar la imaginación y las habilidades creativas, comunicativas y colaborativas apelando a las posibilidades que ofrecen los lenguajes audiovisuales en el ámbito personal y en el ámbito de la sociedad en su conjunto.

Ejes de contenidos

Discursos audiovisuales y enseñanza:

- El discurso de la imagen publicitaria.
- El discurso radial.
- El lenguaje del cine.
- El lenguaje del video clip.

La enseñanza de la lengua y la literatura en Internet.

- Las propuestas de enseñanza de la lengua y literatura en internet.
- Selección de propuestas. Análisis de propuestas. Los nuevos lenguajes y las posibilidades ampliatorias del horizonte cultural.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La consideración de que la oralidad, la lectura y la escritura son ejes que atraviesan toda la formación, por lo que es necesario proponer actividades que permitan la puesta en práctica de estas habilidades.
- La interacción con lo literario como componente de nuestra cultura de modo de comprender que la literatura también habita en los medios sociales y en la Red en forma de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital, revistas literarias digitales, webs para la orientación de la lectura, etc.
- La revisión teórica de los modos de leer y escribir ligados a los avances de la tecnología de la comunicación y la información
- El contacto y acceso asiduo a los discursos de los medios y los sitios web y su incorporación como recursos para una lectura y escritura más competente.
- La revisión crítica de los diseños curriculares y propuestas editoriales que toman en cuenta los discursos de las TIC.
- El análisis de las propuestas sobre la enseñanza de la literatura que circulan por la red y la noción de canon que sustentan.
- La lectura compartida en el aula y la realización de actividades que ayuden a «mirar» los textos, a obtener las informaciones necesarias para comprenderlos

mejor, a dotarlos de sentido mediante actividades de recreación, de imitación, de cambio de género, etc.

- La participación en espacios de conversación sobre libros y lecturas y en experiencias de escrituras colectivas y creativas como modo de posibilitar el debate y opiniones sobre lecturas, el intercambio de experiencias y la socialización de información sobre eventos literarios aparecidos en los medios de comunicación, etc.
- El conocimiento y la utilización de las herramientas necesarias para hacer uso de los medios sociales e integrarse en redes sociales, aportando sus competencias al crecimiento de las mismas y adoptando las actitudes de respeto, participación, esfuerzo y colaboración que posibiliten la creación de producciones colectivas.

Bibliografía básica

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

CUESTA, C. ((2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico. FCE.

LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Colección Genealogía del Poder. Madrid. La Piqueta.

LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

LOTMAN, Iuri M. (Escuela de Tartú), *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra, 1979.

PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Espacios
curriculares
correspondientes
al 3^o Año

3^o
A
Ñ
O

Unidad Curricular:**FILOSOFIA****Materia**

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 1° Cuatrimestre

Marco general

La Filosofía tiene una doble presencia en todo diseño curricular: por una parte, una presencia que puede llamarse *objetiva*, entendiendo por tal la filosofía de base que informa al currículo, es decir, las concepciones fundamentales de orden intelectual, las valoraciones y el discernimiento implícito o explícito acerca de los diversos modos de actuación humana; estos elementos conceptuales y su articulación en una estructura axiológica confluyen en la determinación del fin de la educación y de los objetivos que del mismo surgen. Por otra parte, la filosofía de base debe llegar a ser además un hilo conductor del aprendizaje, y sus principios y valores deben traducirse en la vida concreta; esto supone la presencia *subjetiva* en cuanto se trata de encarnarla en el sujeto de la educación.

Por ello, la filosofía no puede estar ausente de ninguna propuesta de formación docente, pues brinda su fundamento, lo conduce y penetra en la existencialidad radical de modo implícito o explícito. Así, la unidad curricular *Filosofía* propone la introducción de la reflexión filosófica sobre las diferentes concepciones que se han ido formulando acerca de los múltiples modos de conocer, de organizar y jerarquizar los conocimientos, vinculándolos a la educación, habida cuenta de las realidades permanentes y situaciones circunstanciales que involucra. Con la inclusión de estos contenidos se trata de que los futuros docentes reconozcan la importancia que en la sociedad contemporánea adquiere el conocimiento, como fuente de poder y como instrumento primordial e indispensable para el desarrollo de las culturas, de las diversas ciencias y de la tecnología.

Consecuentemente, los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos que se articulan recíprocamente. El primero se refiere a las vinculaciones entre filosofía y educación en el marco de los factores socioculturales y políticos y de las profundas transformaciones de fondo que se están operando en los actuales contextos. Asimismo, se incluye el problema del conocimiento desde diversas perspectivas, realizando un abordaje de la práctica docente como el espacio privilegiado en la transmisión del conocimiento. Desde el punto de vista epistemológico se analiza el conocimiento disciplinar entendido como conocimiento científico, y el conocimiento escolar en el territorio de la escuela, en el cual se lleva a cabo la enseñanza.

La filosofía como disciplina enmarcada en el campo de la Formación General, se propone brindar un aporte fundamental para la mejor formación de los futuros docentes; por ello la esencial consideración de:

- su radical presencia con el objeto de lograr ir conformando el pensar con validez y verdad a propósito de todas y cada una de las disciplinas y áreas del currículo, mediante la reflexión sobre las problemáticas del conocimiento;
- su instrumentalidad crítico-valorativa;
- sus específicos contenidos que interrogan por el ser y quehacer humano referido al objeto “educación” y al objeto “conocimiento”, a partir de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas.

*“Se trata de propender a una formación tendiente a favorecer el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar”.*¹⁵

Finalidades formativas de la unidad curricular

Esta unidad curricular plantea los siguientes propósitos para la formación docente:

- Generar una reflexión filosófica de base sobre la complejidad del objeto “educación”.
- Comprender críticamente diferentes concepciones filosóficas acerca del conocimiento en general, sus fuentes y alcances, así como las vinculaciones con el conocimiento científico como un tipo particular de conocimiento.
- Emplear conceptualizaciones filosóficas que orienten su práctica profesional en relación al conocimiento escolar.
- Operar en diferentes ámbitos del conocimiento con las categorías filosóficas aprendidas.
- Diferenciar las características del modo dogmático de pensar y de los modos de un pensamiento crítico.
- Comprender y evaluar críticamente los aportes de la filosofía al análisis del objeto *educación*, particularmente en su relación con el conocimiento.

Criterios para la selección de contenidos

Reconocer las consecuencias que imprime a la tarea educativa el tener una u otra concepción de conocimiento, del saber, de verdad, se postula como uno de los criterios asumidos para la presente propuesta de contenidos, asumiendo que los mismos se vinculan a los fundamentos del diseño curricular para la formación de maestros/as tanto para el Nivel inicial como para el Primario.

De este modo, el punto de partida para el abordaje filosófico de la educación, está dado por la capacidad de formular interrogantes, de plantear problemas, de generar una “actitud filosófica”, de manera de impregnar la vida de reflexión razonada, de comunicación, de diálogo, de discusión, de búsqueda en común de la verdad y el bien, que no implica “repetir” lo que dijeron los filósofos, sino *“hacer entrar el pensamiento de los filósofos en nuestros*

¹⁵ Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Fundamentos Políticos e institucionales del trabajo docente- Ministerio de Educación, INFOD. 2008.

*problemas, hacer que digan algo hoy, para entrar –con ellos o contra ellos- al debate vivo en un ágora de ahora.”*¹⁶

En este sentido, el modo de problematizar y conceptualizar las diferentes dimensiones que, desde la perspectiva filosófica pueden plantearse frente a la educación y el conocimiento, tiene efectos sobre las prácticas y las teorías que sobre ella se construyen.

Propuesta de contenidos

Filosofía y Educación: Las vinculaciones entre la educación como práctica y la filosofía como reflexión crítica. Diferentes posiciones que constituyen el discurso actual de la filosofía de la educación.

Filosofía y Conocimiento: ¿Qué es el conocimiento? Tres modelos del proceso de conocimiento: El conocimiento como reflejo de la realidad; el conocimiento como construcción de nuestro pensamiento; el conocimiento como interacción entre sujeto y objeto en el marco de las prácticas sociales. Tres problemas del conocimiento y sus consecuencias pedagógicas: racionalismo, empirismo y pragmatismo. El escepticismo y el dogmatismo: pasado y presente. La actitud crítica. El papel del conocimiento en la educación.

Saber y poder: Los intereses del conocimiento. La conciencia gnoseológica. La legitimación del conocimiento.

Diferentes tipos de conocimientos: Conocimiento directo; conocimiento de habilidad; conocimiento proposicional. Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar. La existencia social del conocimiento escolar.

Orientaciones para la enseñanza

La propuesta plantea la intención de transformar la clase de filosofía en un *espacio para filosofar*, tomando como material fundamental el planteo de problemas filosóficos.

Trabajar con problemas filosóficos no es sólo una estrategia didáctica, es rescatar lo propio de la disciplina como pensar problematizador. Un problema patentiza la dialéctica del saber y el no saber, pero ambos conscientes de sí.

Al ubicarse frente a un problema, se entra en la lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problema quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica.

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora delimitando sus núcleos de reflexión. En tal sentido, se vale de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus temas.

Sin embargo, este propósito por si solo no garantiza un verdadero aporte al fin principal si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los

¹⁶ Bertolini, M. y otras *Materiales para la construcción de cursos de filosofía*. A.Z. edit. Uruguay, 1997

distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad. Esta tarea supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico y que, a la vez, son parte de la capacidad dialógica. Ésta favorece una visión conceptual dinámica del contexto que otorga al futuro docente la capacidad de asumir un posicionamiento crítico frente a las complejas problemáticas de la educación y del conocimiento.

Bibliografía básica

AUAT, L. A. (2002) *Introducción a la Filosofía*. Nuevas Visión, Rosario.

CARPIO, A. (1995) *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Glauco, Bs. As.

CULLEN, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Paidós, Buenos Aires.

----- (2004) *Perfiles ético-políticos de la Educación*. Paidós, Buenos Aires.

DI CARLO, E. Y OTROS AUTORES (2003) *Estudios en educación. Un examen desde Platón a Piaget*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

FERRÉ, N. (2003) *Filosofía, sociedad y educación. Convergencias y recuperaciones en filosofía de la educación*. Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (2008) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, Buenos Aires.

GAARDNER, J. (1994) *El mundo de Sofía. Novela sobre la Historia de la Filosofía*". Siruela. Fondo de Cultura Económica, Madrid.

MORIN, E. (1996) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

MÉLLICH SANGRA, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

NORO, J. (2005) *Pensar para educar: Filosofía y Educación*. Didascalía, Buenos Aires.

OBIOLS, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Unidad Curricular:

INTEGRACION E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Seminario - Taller

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 2° Cuatrimestre

Marco general

Cada alumno posee características que le son propias; en cuanto al ritmo y estilo de aprendizaje, bagaje cultural, medio social, etc. que llegan a influir o determinar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje generando así la tan temida situación de fracaso escolar. Éste suele ser un fenómeno asociado a situaciones de pobreza y precariedad de las condiciones de vida a lo que se suma la existencia de diferencias culturales, de género, étnicas, lingüísticas, en las capacidades etc. que se tornan un obstáculo para la inclusión y el tránsito no problemático de los niños por el sistema educativo.

En materia de intervención psico-socio-educativa las estrategias de trabajo institucional suelen apuntar a buscar las razones del fracaso escolar en una suerte de fracasos individuales, ponderando las diferencias antes mencionadas como déficit de los niños o como una expresión de anomalías o retrasos en sus desarrollos; por este motivo urge que en los distintos ámbitos del sistema educativo se comience a repensar las prácticas pedagógicas que deberán operar en los distintos niveles, apuntando a superar el fenómeno de la exclusión de los sectores minoritarios de las posibilidades de una escolaridad exitosa.

En tal sentido, desde la perspectiva de la tarea psico-socio-educativa, se visualiza la urgencia de desarrollar estrategias de trabajo que se encuentren más atentas a captar las diferentes formas de analizar la diversidad, sea está pensada con relación a las necesidades educativas especiales, al problema de la interculturalidad o a la desigualdad en el acceso y permanencia exitosa en la escolaridad, en abierta relación con la situación económica y social de los alumnos.

Se advierte también que el reconocimiento de la diversidad obliga a redefinir el modelo *homogeneizador* de la escuela que diversifica la oferta educativa, sin tener en cuenta las situaciones estructurales de desigualdad. Por lo expuesto se hace necesario reflexionar sobre el real significado de la inclusión educativa, entendiéndose que esta hace referencia a:

- El reconocimiento de que toda forma de vida, de cultura y educación están permeadas por la existencia de personas que poseen derechos y particularidades, a quienes se debe aceptar en un plano de igualdad.
- La posibilidad de que la educación se implemente de manera tal que pueda atender las diferencias individuales, que garantice a todos los alumnos una educación de calidad.

En este sentido, se entiende que la inclusión trasciende a la *integración escolar* ya que ésta hace referencia al *proceso de construcción favorable para que la escolaridad de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, sea posible, para facilitar el acceso de los mismos al currículo en la escuela común*. Por lo tanto, el proceso de la integración escolar permite que la inclusión sea posible. Para ello, también es necesario el marco de una política que reafirme el derecho a ser diferente y destierre los calificativos discriminatorios y que, además, se cambien las formas de pensar la educación, para que los planteos y desafíos que implica la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales encuentren respuestas en principios tales como: la comprensión, la flexibilidad, el respeto por la diversidad. De esta manera se logrará alcanzar un modelo de escuela donde los principios básicos de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades den lugar al ajuste de las ayudas y estrategias pedagógicas diferenciadas en función de las necesidades y características de cada alumno. Sólo de esta manera, se logrará reconocer a la *integración escolar como un proceso colectivo*, que implica la articulación de distintas instituciones : familia - escuela especial y la escuela común, para este entramado se requiere que participen distintos actores y una organización específica que se iniciará ,a partir de la decisión de asumir una tarea colectiva apoyada en el análisis y la reflexión permanente sobre la experiencia, sobre los supuestos teóricos que subyacen a la práctica y en la necesidad de pensar y construir nuevas formas organizativas.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Las interpretaciones teóricas precedentes permitirán al futuro docente de Lengua y Literatura:

- Reconocer la diversidad, como la posibilidad de que todos los niños desarrollen sus competencias intelectuales, emocionales y físicas, partiendo del principio de que todos somos diferentes, que las necesidades educativas de cada uno son distintas y que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.
- Pensar la escuela como un lugar adecuado para desarrollar actitudes individuales y sociales que generen cambios en los sujetos.
- Clarificar su rol y función en el proceso de inclusión integración escolar.
- Reconocer el rol del profesor integrador y del profesor de apoyo a la integración.

Criterios para la selección de contenidos

El abordaje de la problemática de la escuela inclusiva y, a partir de ésta, de la integración escolar, aportará al futuro docente de Lengua y Literatura del nivel secundario las herramientas que le permitirán reflexionar sobre sus prácticas y trabajar en innovaciones pedagógicas que le posibilitarán reforzar positivamente los aciertos y enmendar los errores que dificultan el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Formación General. Asimismo, estará en condiciones de estudiar, debatir, planificar, etc. sobre modelos curriculares de intervención pedagógica que propongan alternativas didácticas para dar una respuesta educativa a las demandas individuales de formación.

Es así como logrará analizar críticamente las condiciones institucionales para la integración de sujetos con necesidades educativas especiales y propiciar, si fuera necesario,

espacios de reflexión sobre el proceso de integración, sustentados en una mayor información sobre el tema.

Propuesta de contenidos

Inclusión educativa e integración escolar: delimitación conceptual.

El proyecto educativo institucional para la inclusión.

La formación docente y la escuela inclusiva.

Características del proceso de integración.

Modalidades de integración escolar.

Los roles de las instituciones educativas común y especial en la integración.

El perfil del docente integrador y del docente de apoyo.

Necesidades educativas especiales derivadas de diversidad socio cultural y su manifestación en el aprendizaje.

Necesidades educativas especiales y currículo. Adaptaciones curriculares. Tipos de adaptaciones: adaptaciones de acceso, de contexto, propiamente dichas. Las adaptaciones significativas y no significativas

El proyecto pedagógico individual.

Orientaciones para la enseñanza

El desarrollo de esta unidad curricular deberá tomar como principio básico, la articulación teoría-práctica, implicando mutuamente ambos campos a través de distintos procesos de comprensión, interpretación y sobre todo de reflexión sobre los sustentos teóricos y el análisis de la realidad de la inclusión educativa y de la integración escolar. También requiere de aproximaciones al contexto áulico de las escuelas inclusivas a través de la organización de actividades programadas en aulas donde se encuentren integrados jóvenes con N.E.E, las que deberán contemplar también el análisis de documentos tales como P.E.I, P.C.I., Proyectos pedagógicos individuales, adecuaciones curriculares, etc. de dichas instituciones.

A partir de los recursos metodológicos que se pongan en juego durante el cursado, los alumnos del profesorado deberán aproximarse a la situación actual de la educación inclusiva y de la integración escolar para poder valorar su importancia, conocer y vivenciar el rol del docente implicado en procesos de integración.

Bibliografía básica

AINSCOW M.; (1995) *Necesidades especiales en el aula, guía para el profesorado*. Ediciones UNESCO-Narcea, Madrid.

AA.VV. (2000) *Enciclopedia General de la Educación*. Océano, Buenos Aires.

AA.VV. (2002) *El fracaso escolar en cuestión*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

BAUTISTA R.; (1999) *Necesidades Educativas Especiales* (compilado) Ediciones Aljibe.Málaga.

Dirección General de Planeamiento de la Educación (2004) *Lineamientos para la elaboración de adecuaciones curriculares teniendo en cuenta la atención a la diversidad*. Santiago del Estero.

DUBROVSKY S.; (compiladora) (2004) *La integración escolar como problemática profesional*. Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires.

FRIEND M.-BURSUCK W.; (1999) *Alumnos con dificultades –guía practica para su detección e integración*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

FUSDAI; (2008) Cuaderno de Difusión N° 8 Córdoba.

LÓPEZ MELERO, M.; (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe, Málaga.

-LUZ M. A.; (1998) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

MACHESI A., COLL Cesar, PALACIOS Jesús; (1999) *Desarrollo psicológico y educación*. Editorial Alianza, España.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (1998) *Marco Acuerdo A-19*.

PUIGDELLIVEL Y.; (1999) *Programación de aula y adecuación curricular*. Editorial El Lápiz, Barcelona.

STAINBACK W y STAINBACK S.; (2007) *Aulas inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Ediciones Nancea, Madrid.

WANG M. (1998) *Atención a la diversidad del alumnado*. Ediciones Nancea, Buenos Aires.

Unidad Curricular: PRÁCTICA III

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA

-Taller de acción reflexión-

Ubicación en el plan de estudios: 3º Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra –4 horas reloj

Carga horaria total: 192 horas cátedra – 128 horas reloj

Régimen de Coursado: Anual

Marco general

Esta unidad curricular propone recuperar la enseñanza como actividad intencional, en tanto pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en el aula.

Asimismo, como práctica intersubjetiva, social, histórica y situada orientada hacia valores y finalidades sociales, es necesario tener en cuenta que la intervención docente está “impregnada” de la propia experiencia, de supuestos teóricos y prácticos, de concepciones a las que se adhiere, de los trayectos formativos previos realizados, de las presiones y condicionamientos del contexto educativo, institucional y social.

Así, la enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento y cómo se comparte y se construye en el aula. En tal sentido, es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente; deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

Finalidades formativas de la unidad curricular

En un tercer nivel de aproximación a la realidad institucional, los alumnos se orientarán hacia los siguientes propósitos:

- Comprender y analizar críticamente el aula considerando los múltiples factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente.
- Diseñar, desarrollar y evaluar micro-experiencias de enseñanza en contextos específicos.
- Comprender, desde su propia práctica, los alcances del rol docente y las condiciones reales de trabajo en las aulas.
- Afianzar habilidades para tomar decisiones relativas a la organización y gestión de la clase desde criterios fundamentados.
- Desarrollar las estrategias comunicativas y de coordinación de grupos de aprendizaje.

- Asumir la participación y construcción colaborativa de reflexiones sobre la práctica y la elaboración compartida de diseños didácticos alternativos.
- Tomar conciencia de las características del pensamiento práctico que va construyendo y de los modelos pedagógico-didácticos en que se sustenta, desde una perspectiva de reflexión-acción.

Propuesta de contenidos

El aula como espacios para enseñar, los escenarios, el aula como espacio de circulación y apropiación de saberes, el aula de Lengua y Literatura como espacios de la enseñanza.

Componentes y procesos propios del diseño de la enseñanza: Objetivos y sentidos de la enseñanza. Criterios para definir objetivos orientados tanto hacia el manejo de contenidos como de estrategias, para aprenderlos y utilizarlos de manera comprensiva.

Contenidos curriculares: criterios lógicos, psicológicos y axiológicos para realizar recortes, seleccionar contenidos y organizarlos de manera significativa.

Las relaciones contenidos académico –contenidos de la enseñanza. Metodología didáctica: principios de procedimiento para una mediación pedagógica. Selección/recreación de técnicas de enseñanza. Diseño de estrategias didácticas con sus consignas de trabajo. Selección, producción y análisis de: materiales curriculares e instrumentos de evaluación en función de criterios dados.

Elaboración de proyectos de aula en el marco de micro-experiencias de enseñanza, según especificidades disciplinares, niveles y contextos específicos.

El pensamiento práctico del profesor como mediador entre teorías y prácticas, planificación y acción. Procesos de reflexión antes, durante y después de la acción.

Aportes para la investigación: observación, entrevistas, análisis documental, técnicas de registro. El registro etnográfico, biografías, registros narrativos, registros fotográficos, videos, etc. Las trayectorias escolares.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular Práctica III

Se desarrollará en las escuelas asociadas, con instancias de trabajo en el instituto formador.

La inclusión de los estudiantes en las escuelas asociadas se realizará de manera progresiva de modo que al momento de abordar sus clases cuente con elementos de diagnóstico que le permitan contextualizar sus prácticas.

Que se asuma como una tarea colaborativa entre los estudiantes los profesores de las escuelas asociadas y el profesor de práctica y el profesor de didáctica

Es pertinente el planteo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje, sólidas, variadas y contextualizadas, superando prácticas de enseñanza alejadas de la cotidianeidad y de las experiencias reales y complejas que se viven en las escuelas.

Podrá organizarse en torno a actividades como las siguientes:

- Realización de observaciones no participantes y registros en las escuelas asociadas a fin de tomar contacto con los docentes orientadores,

- elaborar diagnósticos de la institución y de las dinámicas de aulas y grupos determinados (desempeños de los alumnos en la disciplina
- análisis de cuadernos de clase, planificaciones de los docentes, organización del tiempo y el espacio en el aula, etc.)
- Recuperación de la información para reflexionar, contrastar con sus propios conocimientos didácticos y disciplinares, con sus representaciones acerca del rol docente, de los alumnos, de la escuela.
- A partir de los diagnósticos, organización y puesta en práctica de diseños de microexperiencias proceso que implica.
- Desarrollo grupal de propuestas de micro- experiencias que posibiliten a cada grupo de alumnos realizar prácticas, de distintos aspectos de la asignatura.
- Preparar, organizar y conducir actividades de aula adecuadas a diferentes características de alumnos y contextos.
- Socialización de los diseños con el fin de intercambiar ideas que retro-alimenten los procesos de elaboración y re-elaboración.
- Elaboración de materiales de enseñanza que incluyan la utilización de TIC disponibles en las micro-experiencias de enseñanza.
- Organización de instancias de trabajo que permitan poner en común las experiencias de los alumnos, con sus dificultades y logros, como también proponer estrategias para abordar problemáticas pedagógicas y sociales detectadas.
- Generar actividades de discusión grupal.
- Preparar organizar y conducir actividades de experimentación ,
- Programar contenidos de un ciclo determinado (aplicar criterios de selección)
- Realizar adecuaciones según las necesidades de un alumno o de un grupo.
- Seleccionar y planificar el uso de recursos.
- Establecer el uso del tiempo y de los espacios

Las diferentes instancias de las microexperiencias requiere del trabajo en equipo del docente de práctica de didáctica y de los disciplinares.

Evaluación:

- Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que seleccionen para el coloquio final.
- Coloquio final grupal con el profesor de la Unidad, este coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el ISFD y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

Unidad Curricular:**DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA****- Materia -****Ubicación en el plan de estudios: 3° Año****Carga horaria semanal: 5 horas cátedra – 3hs. 20 minutos reloj****Carga horaria total: 160 horas cátedra – 107 horas reloj****Régimen de Cursado: Anual****Marco general**

La didáctica de la lengua y la literatura es un campo interdisciplinario que toma como disciplinas de referencia a las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, pero que también se enriquece con los aportes de la pedagogía, la sociología, la etnografía, los estudios culturales y las perspectivas cognitivas

En este sentido, la didáctica de la lengua y la literatura se propone ubicar los saberes disciplinares en los ámbitos sociales donde circula el conocimiento y en relación con lo escolar y más allá de lo escolar en el contexto sociohistórico.

Esta disciplina da cuenta de una dimensión política, histórica, social y cultural de las prácticas de lectura y escritura y de los modos de apropiación del conocimiento.

Los veloces cambios que hacen impacto en el sistema educativo y en los contenidos curriculares y los nuevos y diversos modos como los adolescentes y jóvenes se relacionan con la lectura y escritura en un contexto de transformaciones culturales, tecnológicas y estéticas requieren que los docentes sean capaces de tomar los aportes de las disciplinas específicas, adecuar las herramientas conceptuales y metodológicas en función de objetivos y necesidades que se adapten a los diversos escenarios (formales y no formales, rural, urbano, contextos de encierro) y los diversos sujetos que los habitan.

Esta unidad curricular se encuentra relacionada directamente con todas las materias de la formación específica de 1° y 2° año y con las del Campo de la Práctica y de la Formación General

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer los distintos modos en que los marcos teóricos sobre los textos y los discursos han ingresado en el currículo y en las prácticas efectivas de enseñanza.
- Analizar los variados modos de leer y escribir promovidos por la escuela a través del tiempo.
- Reconocer las relaciones entre las prácticas de oralidad, lectura y escritura pasadas y presentes en la escuela y fuera de ella.
- Analizar críticamente los modos de uso y la enseñanza de la gramática en la escuela a lo largo del siglo XX.
- Conocer diversas estrategias de intervención didáctica que operen en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua y la literatura.

- Entender los diversos modos de uso del lenguaje oral en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus consecuencias en la enseñanza.
- Reconocer las alternativas de enseñanza de la lengua y la literatura propuestas por los especialistas a lo largo del tiempo.

Ejes de contenidos

- Marcos curriculares para la enseñanza de la lengua y la literatura: enfoques, aprendizajes y contenidos prescriptos. La construcción del contenido escolar,
- Los materiales de mediación curricular.
- Enseñanza de las prácticas de lectura y escritura
- Enseñanza de las prácticas de oralidad
- Enseñanza de la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso), los textos y los contextos. Revisión histórica. Gestión del tiempo y del espacio. Elaboración de secuencias didácticas. Consideración del aula pluricurso. Criterios para la selección de materiales.
- La enseñanza de la literatura. Las programaciones de enseñanza-aprendizaje de la literatura: criterios para su organización; componentes básicos. Articulación de la Literatura con la Teoría Literaria y Crítica Literaria, con la Historia de la Literatura, con otros lenguajes artísticos y otros discursos sociales. El canon escolar, el canon oficial, literatura no canónica.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La contextualización de los saberes tratados en las intencionalidades formativas de la Educación Secundaria y en los fundamentos y enfoques que sostienen los documentos curriculares de referencia.
- La revisión permanente de los documentos curriculares de referencia, propuestas editoriales y documentación institucional y del alumno de modo promover la mirada crítica sobre los criterios de selección, secuenciación y organización de aprendizajes y saberes.
- El análisis de los tipos de interacción más usados en los ámbitos académicos y escolares: clase magistral, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupos, exposiciones de los alumnos, puestas en común, entre otras.
- El análisis de los modos de leer y de escribir en distintos contextos educativos a partir de la observación y el registro.
- Recuperación de las experiencias de oralidad, lectura y escritura y las reflexiones en el escenario de otras unidades curriculares, como punto de partida para el abordaje de estas prácticas en tanto objeto de conocimiento y materia de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria, según incumbencias del Nivel.
- El diseño de proyectos de formación de lectores y escritores, considerando diversos contextos socioculturales, con niños, adolescentes, jóvenes y adultos.
- La elaboración de secuencias didácticas que permitan a los estudiantes en formación reconocer las relaciones entre las prácticas de oralidad, lectura y escritura pasadas y presentes en la escuela y fuera de ella.

- El acompañamiento a los alumnos en la creación y fundamentación, en forma colectiva de itinerarios de lectura, atendiendo a variados criterios.
- El diseño de propuestas de trabajo que a partir de situaciones problemáticas ligadas a la lectura y la escritura demanden operar reflexivamente con las distintas unidades de la lengua.
- La puesta en práctica de recogida de datos a partir de registros de observación, grabaciones en audio, filmación, etc. como modo de generar insumos para su posterior análisis.
- La participación asidua en la selección y producción de materiales curriculares que oficien como recursos favorecedores de procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La participación en la definición de criterios y en la elaboración de instrumentos de evaluación diagnóstica y de proceso de los aprendizajes construidos por alumnos de la educación secundaria.
- La promoción de la consulta frecuente a la bibliografía y sitiografía especializada, planteándolas como instancias de indagación, de constatación teórica y de resolución de problemas, favorecedoras del aprendizaje autónomo.
- La búsqueda de recursos y propuestas didácticas sustentadas en los medios sociales de comunicación y en posibilidades que ofrecen las TIC.

Bibliografía básica

- ALVARADO, M, BOMBINI, et al., *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor, 1994.
- ALVARADO, M. coord. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- ARÁN, P. y BAREI, S. (2009). *Género, texto, discurso. Encrucijadas y camino*. Córdoba: Comunicarte.
- BERNSTEIN ----- (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata
- BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control*. Madrid. Akal
- BIXIO, B. (2003). *Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura*. En: Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(2), pp. 24-35.
- BOMBINI -----(2004). *Los arrabales de la literatura. La enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina (1880-1960)*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CAMILLONI, A y otras (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.
- CAMPS, A. (coord) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España. Grao.
- CHARTIER, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- DUCROT, O. y Todorov, T. (1974): *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- GERBAUDO, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- ITURRIOZ, P. (2006). *Lenguas propias- lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- MUGICA, N. (comp.), (2006). *Estudios del Lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- SARDI, V. (2006) *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SULLÁ, E. (1989). *El canon literario*. Madrid: Arco Libros.

Unidad Curricular:

SOCIOLINGÜÍSTICA Y PRAGMÁTICA

- Materia -

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

Esta unidad curricular tiene carácter articulador del currículum de lengua y literatura ya que el objeto de estudio de sociolingüística pone en cuestión asuntos centrales de la formación como son la inclusión social, los prejuicios lingüísticos y la multiculturalidad, entre otros, que afectan directamente la concepción de qué lengua enseñar y cómo hacerlo. Por lo tanto, su estudio debe ir más allá de la simple enumeración de las variaciones y las teorías del déficit y la diferencia: se trata de “una teoría social sobre el lenguaje que debe ser conocida por los docentes y enseñada a los alumnos por los efectos que ella tiene a nivel de práctica social y estructura social” (Bixio, XXX).

Por su parte, la Pragmática abordará un campo vasto de estudios, que atraviesa distintas disciplinas, y cuyo estatuto y alcance en la lingüística sigue estando en debate: el estudio de los signos (y sistemas de signos) en relación con sus usuarios. En este sentido, forma parte de una tríada de ciencias que estudian los signos, junto con la semiótica y la sintaxis.

Esta unidad tiene además la fuerte necesidad de trabajar con las creencias sobre la corrección del uso del lenguaje que atraviesan a la sociedad y, por lo tanto, a la escuela.

Se articula fuertemente con *Sociología de la educación*, *Lingüística textual y análisis del discurso* de 2° año, *Didáctica de la lengua y la literatura* de 3° y *Sociolingüística* de 4° año.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Complementar la comprensión de los fenómenos lingüísticos a través del acercamiento al estudio del uso de la lengua en el contexto social y cultural.
- Experimentar sobre la existencia de convenciones socioculturales y reglas de la pragmática que regulan las diferentes situaciones comunicativas.
- Tomar posicionamiento en relación con la existencia de diversidad cultural y lingüística y de una norma estándar que responde a un mandato homogeneizador.
- Comprender la correspondencia entre variedad lingüística y comunidad de habla y el modo en que el uso de las distintas variedades sociolingüísticas puede condicionar las posibilidades de éxito o fracaso escolar y social;
- Advertir los cambios que experimenta la lengua a lo largo de la historia en relación con procesos socioculturales y políticos y la existencia de situaciones de contacto y conflicto lingüístico.

- Construir una actitud crítica en relación con las situaciones y conflictos que se suscitan en el uso de la lengua en el contexto sociocultural.
- Tomar conciencia del valor de la diversidad lingüística y cultural como especificidad del patrimonio humano universal.

Ejes de contenidos

Orígenes de la Sociolingüística

-Orígenes y antecedentes de la Sociolingüística. El desarrollo de la Sociolingüística moderna. Relación de la Sociolingüística con otras disciplinas afines: Lingüística, Sociología del lenguaje, Etnografía de la comunicación y la Dialectología.

Sociolingüística variacionista

- La Sociolingüística variacionista. Lengua y variabilidad. La variable lingüística. Variables lingüísticas y sociolingüísticas en español.
- La variación en los niveles de la lengua: variación fonética-fonológica, variación gramatical y variación léxica.
- La variable sociolingüística. Clases de variables sociolingüísticas. Patrones de estratificación sociolingüística.
- La variación externa. Las variables sociales: sexo, edad, clase social, nivel de instrucción, profesión. Importancia de la procedencia geográfica y los barrios en las investigaciones sociolingüísticas. Raza y etnia.
- Variedades lingüísticas. El concepto de variedad. Lengua y dialecto: dimensión lingüística y sociológica. Clases de lenguas. Dialecto, sociolecto y nivel. La variedad estándar y la norma. Estilo y registro. Variedades especiales: las jergas. Diversidad lingüística del español. El cambio lingüístico en español Método de investigación en sociolingüística

Sociolingüística y pragmática

- Sociolingüística interaccional. Sociolingüística y pragmática. La interacción comunicativa y cortesía. El poder, la solidaridad y las formas de tratamiento.
- Pragmática. Conceptos básicos: los componentes materiales y los componentes relacionales.
- Los inicios de la Pragmática: Austin y Searle
- Lógica y conversación: Grice
- La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson
- Pragmática y Retórica
- Pragmática y teoría Lingüística

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La problematización respecto de las concepciones sobre la lengua y sus variedades que subyacen en propuestas didácticas.
- La comparación de discursos emitidos en diferentes circunstancias de enunciación, para interpretar y valorar la construcción discursiva de la realidad social que se materializa en cada uno de ellos.

- El análisis de casos aportados por el docente o producidos por los propios estudiantes en los que se pongan de manifiesto los prejuicios lingüísticos y el conflicto;
- El diseño e implementación de instrumentos para la recolección de información sobre el saber intuitivo y experto que poseen los hablantes de una lengua.
- La elaboración de protocolos de escritura que permitan analizar las reflexiones metalingüísticas que llevan a cabo los sujetos involucrados en la tarea escrituraria.
- El análisis y comparación de discursos orales de hablantes de distintas regiones para reconocer los componentes fonológicos y morfosintácticos propios de las distintas variedades.
- El análisis y la comparación de emisiones lingüísticas para reconocer componentes básicos y relacionales de la pragmática y poner en valor los efectos que desencadenan.
- La lectura crítica de la bibliografía sobre los temas para promover constataciones con la dimensión de la práctica lingüística
- El análisis crítico del papel de la escuela y de los docentes en la constitución de la lengua estándar, en la segregación de otras variedades, en la transmisión del orden social, con la finalidad de poner en tensión estas representaciones e ir aportando a la construcción de posicionamiento personal y profesional.
- La propuesta de actividades de permitan recuperar contenidos desarrollados en otras unidades didácticas de modo que se conviertan en insumos para ser resignificados y potenciados.

Bibliografía básica

ARNOUX, E. (dir.), (1996, 1997, 1998). *Políticas Lingüísticas /Estructura, Significado y Categoría/ La Gramática.*

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

ARROYO, J. L. B. (2005). *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social.* Madrid. Cátedra.

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control.* Madrid. Akal

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Madrid. Morata

BERTUCELLI Papi, M. (1996). *¿Qué es la pragmática?* Barcelona. Paidós.

BIXIO, B. (2003). *Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura.* Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, 1(2), pp. 24-35.

BOURDIEU, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid. Akal.

COOPER, R. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social.* España: Cambridge University Press.

CUESTA, C. ((2006). *Discutir sentidos.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Desarrollos Actuales. En Signo y Sena. Revista del Instituto de Lingüística, No 4, No 5 y No 7. FFyL. U.B.A.

ESCANDELL VIDAL, M. V. (2003). *Introducción a la pragmática.* Barcelona: Ariel.

GOLLUSCIO, L. A. (2002). *Etnografía del habla. Textos fundacionales.* Buenos Aires. Eudeba.

- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico. FCE.
- LOPEZ MORALES, H. (1989). *La sociolingüística*. Madrid. Gredos.
- RAITER, A. y ZULLO, J. (2005). *Sujetos de la lengua*. Buenos Aires: Gedisa.
- REYES, G. (1994). *La pragmática lingüística*. Barcelona, España. Montesinos.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- ROMAINE, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona, España: Ariel.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Buenos Aires: Cincel-Kapelusz.

Unidad Curricular:**HISTORIA DE LA LENGUA****-Materia-**

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2hs. 40 minutos

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral -1° cuatrimestre -

Marco general

Esta unidad curricular constituye un acercamiento al origen y evolución de la lengua española, desde el latín clásico, pasando por el latín vulgar, hasta llegar a la conformación del romance castellano y las particulares características que adquiere el español en América. Comprende tanto las variaciones “internas” y “externas”, es decir, la descripción de los diversos cambios experimentados históricamente por el sistema en el nivel fonológico y los factores culturales, sociales, económicos, ambientales, literarios y políticos que contribuyeron a la transformación del latín en diversos dialectos poniendo especial atención en el castellano, más tarde denominado español.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer los procedimientos y métodos para la reconstrucción sistemática de la lengua española.
- Reconocer y explicar el proceso y las causas de los cambios lingüísticos que se han producido en la evolución de la lengua española desde una perspectiva diacrónica.
- Potenciar los saberes acerca de la conformación del español en orden a promover una conciencia crítica sobre el lenguaje, su historia y su variación.
- Aproximarse a las fuentes, entendidas como lugares donde quedan expresados los fenómenos sometidos a indagación.
- Problematizar las interdependencias entre la variación diacrónica, social y geográfica y los procesos de cambio por los que atraviesa el lenguaje.

Ejes de contenidos.

La historia de la lengua española: disciplina, fuentes y objetivo

- Historia de la lengua y Gramática histórica. El cambio lingüístico. Estructuración. El cambio fónico (cambios fonéticos y fonológicos condicionados), morfosintáctico y léxico.

Latín clásico y latín vulgar

- Origen del castellano: latín clásico y latín vulgar. La acentuación y la sílaba. Sistema vocálico y consonántico del latín clásico y del latín vulgar. Morfosintaxis y léxico del latín clásico y del latín vulgar.

Castellano medieval (s. viii-xv)

- Sistema vocálico tónico y átono. La yod, la inflexión vocálica y el wau. Sistema consonántico del castellano medieval. Morfosintaxis del castellano medieval. Léxico del castellano medieval

Español clásico (s. xvi-xvii)

- Sistema vocálico y consonántico del español clásico. Morfosintaxis y léxico del español clásico
- ESPAÑOL MODERNO (S. XVIII-XXI) Cambios lingüísticos en el español moderno

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- El cotejo de textos producidos a lo largo de la historia de la lengua española para identificar y explicar la variación de los componentes del sistema con la consulta en fuentes bibliográficas que favorezcan la ubicación contextual de los documentos.
- La participación en actividades de lectura y análisis de textos diversos con el objetivo de reconocer los cambios que ha sufrido la lengua históricamente; será interesante recortar períodos para analizar las evoluciones, observar las tendencias de los cambios y la mayor o menor celeridad con que estos se producen.
- La propuesta de actividades que permitan tomar conciencia sobre los procesos por los que atraviesa la lengua y la incidencia que producen los cambios en los distintos niveles de estructuración de la lengua.
- La articulación a partir de la recuperación de contenidos desarrollados en Introducción a los estudios lingüísticos y Gramática I y Gramática II.

Bibliografía básica

- ARIZA VIGUERA, M. (1995). *Manual de fonología histórica del español*. No 18. Madrid. Síntesis.
- CESTERO MANCERA, A. M. et al. (eds) (2006). *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*. Madrid. Arco.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. (1982). *El Español de América*. Madrid. MAPFRE.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Mexico. FCE.
- LAPESA, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid. Gredos.
- LATHROP, Th. (1984). *Curso de gramática histórica española*. Barcelona, España. Ariel.
- LIPSKI, J.M. (1996). *El Español de América*. Madrid. Gredos.
- QUILIS, A. (1998). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid. Arco/Libros.

Unidad Curricular:**LITERATURA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA Y SU ENSEÑANZA I****-Seminario - Taller-**

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 6 horas cátedra – 4 horas reloj

Carga horaria total: 192 horas cátedra – 128 horas reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

La presente unidad curricular aborda a la literatura de Latinoamérica y Argentina desde una doble perspectiva: regional e histórica, lo que está enraizado en la tradición de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria y superior de nuestro país. La perspectiva adoptada, sin embargo, constituye únicamente un criterio de organización curricular, que no debe ser obstáculo para que los docentes realicen cualquier otra selección e integración de contenidos, sin perder de vista las formas actuales de abordaje de la enseñanza de la literatura.

Esta unidad tiene como eje integrador la lectura de obras literarias producidas en el escenario latinoamericano y argentino desde sus orígenes hasta el siglo XIX, seleccionadas teniendo en cuenta la diversidad geográfica latinoamericana, de modo que los estudiantes tengan la oportunidad de abordar corpus de textos literarios de diversas procedencias nacionales, incluidos aquellos que no han sido originalmente producidos en lengua española.

El formato de esta unidad curricular, seminario- taller, habilita a la organización y secuenciación flexible ya que, en tanto seminario se organiza y secuencia en torno al recorte parcial de un campo de saberes y permite indagar sobre aspectos y/o problemáticas que la cátedra considere relevantes, especialmente aquellas relacionadas con la existencia de distintas formas organizar la producción literaria, con la constitución del canon y, en tanto taller, permite, además, articular momentos de actividades de los alumnos en torno a los problemas indagados y su relación con la enseñanza.

Este seminario taller se articula con *Introducción a los estudios literarios* de 1° año y con *Teoría y crítica literaria* de 2°, materias con las que se recomienda una cuidada articulación dado que proveen instrumentos de análisis y de escritura crítica fundamentales para el desarrollo de los contenidos y las actividades del alumnado. Además, sienta las bases para *Literatura Latinoamericana y Argentina II*, de 4° año.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer autores y obras sobresalientes de la literatura latinoamericana y argentina.
- Acceder a las principales problemáticas que giran alrededor de estas literaturas.

- Abordar la lectura de autores y obras tomando en cuenta sus particularidades históricas, políticas y socioculturales.
- Observar y analizar, a través de la lectura de bibliografía, el proceso de canonización de un autor o texto, a partir de un recorrido diacrónico de la percepción que la comunidad de lectores o la crítica literaria ha ido construyendo.
- Acceder al canon 'académico' a través de la lectura crítica de programas de las distintas asignaturas de la formación docente;
- Acceder a un conocimiento de los repertorios y problemáticas principales de la literatura argentina.
- Desarrollar a lo largo de la cursada una lectura interpretativa personal sobre los textos estudiados, de modo que pueda formular hipótesis y corroborarlas.

Ejes de contenidos

- Problematización de la denominación y de la periodización de la literatura latinoamericana. Las culturas aborígenes y su literatura.
- Literatura colonial: el renacimiento y el barroco latinoamericanos Las Crónicas de Indias. La Poesía épica, la lírica renacentista y el teatro latinoamericano en el siglo XVI. El barroco latinoamericano. La poesía del Barroco. La literatura del Virreinato del Río de la Plata
- Literatura del Siglo XIX. La poesía neoclásica de la Independencia. El romanticismo argentino y la construcción de la nación.
- El origen de la novela en Latinoamérica. La novela romántica latinoamericana. La novela realista y la novela naturalista latinoamericana. El realismo rioplatense: la narrativa y el teatro
- El Modernismo latinoamericano. Caracteres generales del Modernismo. Iniciadores del Modernismo. El triunfo del Modernismo
- La poesía gauchesca. El canto y la expresión colectiva. La organización dialógica. La configuración heroica. La literatura gauchesca.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La organización de la unidad curricular alrededor de la selección de, por lo menos, cuatro núcleos, con criterios o perspectivas de organización diferentes: por movimiento o escuela literaria, por región, por época o por género, lo que permitirá a los futuros docentes experimentar las diversas posibilidades que estos agrupamientos expresan.
- El acompañamiento de los alumnos en la lectura de tanto de los textos teóricos de base como de las obras literarias seleccionadas.
- El análisis de algún corpus constituido por las instituciones y la comparación con otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades, y brindar instrumentos para que puedan argumentar la lógica de dichas reestructuraciones.

- El debate en torno a ciertas categorías de literatura –bestseller, textos de autoayuda; literatura infantil y juvenil, entre otras– y su relación con los sistemas de regulación institucional y la conformación del canon.
- En relación a la acreditación, se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, tales como elaboración de proyectos, presentación de informes de lectura y análisis con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las posibilidades que brindan las TIC.

Bibliografía básica

- ALTAMIRANO, C. y SARLO B., *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.
- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1983). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires. CEAL.
- ANDERSON IMBERT, E. (1985). *Historia de la literatura hispanoamericana*. México. FCE.
- AVELLANEDA, Andrés, "Poesía argentina del '70", en *Eco, Revista de la cultura De Occidente*, Colombia, T. 41, N° 237, jul.
- BLOOM, H. (1996). *El canon occidental*, Barcelona, España. Anagrama.
- CELLA, S. (dir.). (1999). *La irrupción de la crítica*. En Jitrik, N. (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. X. Buenos Aires. Emece.
- FORDEBRIDER, Jorge, *Tres décadas de poesía argentina. 1976-2006*. Buenos Aires,
- IPARRAGUIRRE, S. (coord.). (2009). *La literatura argentina por escritores argentinos*, Buenos Aires. Biblioteca Nacional.
- JITRIK, N. (2009). *Panorama histórico de la literatura argentina*. Buenos Aires. El Ateneo.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Ludmer, J. (2000). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires. Libros Perfil.
- PELLETTIERI, O. (ed.). (2001). *Historia del teatro argentino en Buenos Aires. La emancipación cultural (1884-1930)*. Buenos Aires. FFyL. UBA. Galerna.
- PIGLIA, R. (1986). *Crítica y ficción*. Buenos Aires. Seix Barral.
- PRATT, M. L. (1997). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Bernal, Argentina. Universidad Nacional de Quilmes.
- PRIETO, M. (2006). *Breve historia de la literatura argentina*. Buenos Aires. Taurus.
- RAMA, A. (2007). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires. El Andariego.
- ROIG, A. (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires. Una ventana.
- SARLO, B. (2007). *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- SOSNOWSKI, S. (ed.). (1997). *Lectura crítica de la literatura americana*. Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- SPILLER, Roland (comp.), *La novela argentina de los años '80*, Vervuert Verlag, Frankfurt am Main, 1991.
- VARGAS LLOSA, M. (1996). *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. México. FCE.

VIÑAS, David, *Literatura argentina y política I y II*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.

ZANETTI, S. (dir.) (1980- 1986). *Historia de la literatura argentina II, Del romanticismo al naturalismo*. Buenos Aires. CEAL.



Unidad Curricular:**LITERATURA ESPAÑOLA Y SU ENSEÑANZA****-Seminario Taller-**

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de cursado: Anual

Marco general

La presente unidad curricular aborda a la literatura española desde una perspectiva histórica, lo que está enraizado en la tradición de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria y superior de nuestro país. La perspectiva adoptada, sin embargo, constituye únicamente un criterio de organización curricular, que no debe ser obstáculo para que los docentes realicen la selección e integración de contenidos que correspondan o no a esta unidad, tomando en cuenta las formas actuales de abordaje de la enseñanza de la literatura.

El formato de esta unidad curricular, SEMINARIO- TALLER, habilita a la organización y secuenciación flexible ya que, en tanto seminario se organiza y secuencia en torno al recorte parcial de un campo de saberes y permite indagar sobre aspectos y/o problemáticas que la cátedra considere relevantes, especialmente aquellas relacionadas con la existencia de distintas formas de organizar la producción literaria, con la constitución del canon y, en tanto taller, permite, además, articular momentos de actividades de los alumnos en torno a los problemas indagados y su relación con la enseñanza.

Esta unidad tiene como eje integrador la lectura de obras literarias representativas de la literatura española en torno al eje de la configuración y evolución de los grandes géneros en la producción literaria peninsular, en el marco, como se dijo, de las transformaciones históricas, políticas, sociales, culturales y de las ideas estéticas predominantes en cada uno de los periodos considerados.

Este seminario taller se articula con *Introducción a los estudios literarios* de 1° año y con *Teoría y crítica literaria* de 2°, materias con las que se recomienda una cuidada articulación dado que proveen instrumentos de análisis y de escritura crítica fundamentales para el desarrollo de los contenidos y las actividades del alumnado. Por otro lado, se pueden organizar interrelaciones con *Historia de la lengua* de este mismo año.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Conocer autores y obras sobresalientes de la literatura española.
- Abordar la lectura de autores y obras tomando en cuenta sus particularidades históricas, políticas y socioculturales.

- Observar y analizar, a través de la lectura de bibliografía, el proceso de canonización de un autor o texto, a partir de un recorrido diacrónico de la percepción que la comunidad de lectores o la crítica literaria ha ido construyendo.
- Acceder al canon 'académico' a través de la lectura crítica de programas de las distintas asignaturas de la formación docente.
- Gestionar itinerarios personales de lectura y análisis de obras que se interpeleen entre sí a partir de recurrencias y distancias en temáticas y formas.

Ejes de contenidos

- *La épica castellana*: Características. El cantar de gesta
- *La edad media: siglos XIII y XIV*. La literatura didáctica y religiosa.
- *El romancero español*.
- *El teatro del siglo XV*
- *Narrativa española del Siglo de Oro*
 - o Renacimiento español en el Siglo XVI. La novela picaresca
 - o Miguel de Cervantes y el contexto político y sociocultural de su época.
 - o *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*: Entre Renacimiento y Barroco.
- *Teatro español del Siglo de Oro*
 - o La nacionalización del género dramático español. Surgimiento y características del teatro nacional;
 - o Representantes. Reelaboración de motivos de la tradición literaria, la historia y la leyenda. El código de honor como motivo dramático.
- *Romanticismo y el Realismo*
 - o Particularidades del Romanticismo español.
 - o Romanticismo costumbrista y romanticismo sentimental.
- *El Realismo*.
- *Poéticas de las grandes generaciones literarias españolas*
 - o Las Generaciones del 98, el 27 y el 36.
 - o Las grandes voces poéticas.
- *Narrativas de postguerra. Novela y teatro contemporáneos*.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La selección y organización no lineal de los contenidos a enseñar a fin de generar múltiples perspectivas de abordaje en relación con el contenido y la forma.
- La presentación de la unidad curricular alrededor de la selección de por lo menos, cuatro núcleos, con criterios de organización diferentes: por movimiento o escuela literaria, por época o por género, etc., lo que permitirá a los futuros docentes experimentar las diversas posibilidades que estos agrupamientos expresan.
- El acompañamiento de los alumnos en la lectura tanto de los textos teóricos de base como de las obras literarias seleccionadas a fin de promover relaciones dialógicas permanentes entre teoría y producción escrita.

- La conformación de comunidad de lectores y “comunidad de interpretación” (Hebrard, 2000), como espacios en los que sea posible “leer” desde el alcance más plural de esta práctica y sobre todo leer para “hablar” sobre las lecturas hechas, como paso indispensable para teorizar sobre la literatura.
- El análisis de algún corpus constituido por las instituciones y la comparación con otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades con el fin de brindar instrumentos para que puedan argumentar la lógica de dichas reestructuraciones.
- La consideración de la lectura como generadora de escritura: producción de reseñas de textos teóricos, informes de lectura, informes monográficos que den cuenta de prácticas de análisis literario, entradas de enciclopedia, biografías, comentarios, entre otras posibilidades, a partir de la recuperación de las prácticas trabajadas en otras unidades didácticas.
- La propuesta de un corpus nutrido de textos, sin la condición de obligatoriedad, que habilite a la construcción de proyectos personales de lectura.
- La interacción con los medios sociales y la Red en las formas de producciones filmicas, de bibliotecas virtuales, secciones y noticias en la prensa digital, revistas literarias digitales, webs para la orientación de la lectura, etc. de modo de ligarse con lo literario desde formas imperantes hoy en nuestra cultura.
- En relación a la acreditación, se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, tales como elaboración de proyectos, presentación de informes de lectura y análisis metaliterario con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las posibilidades que brindan las TIC.

Bibliografía básica

- ALTAMIRANO, C. y SARLO B., *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.
- AA VV (1997) *Memoria y palabra. Panorama de la literatura española contemporánea*. Córdoba, Argentina. Narvaja.
- BLOOM, H. (1996). *El canon occidental*, Barcelona, España. Anagrama.
- DEL RIO, A. (1996). *Historia de la literatura española. Desde 1700 a nuestros días*. Barcelona, España. Grupo Zeta.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- PIGLIA, R. (1986). *Crítica y ficción*. Buenos Aires. Seix Barral.
- RICO, F. (dir.) (1980-2000). *Historia y crítica de la literatura española*, Barcelona, España. Critica.

Unidad Curricular:

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y SU ENSEÑANZA

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 3° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra - 2hs. 40 minutos

Carga horaria total: 64 horas cátedra - 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de cursado: Cuatrimestral -2° cuatrimestre -

Marco general

Esta unidad tiene como objeto de estudio a la literatura infantil y juvenil y las problemáticas que lo atraviesan: la cuestión de las representaciones (qué es la literatura infantil juvenil, cuáles son sus destinatarios, sus temáticas, el lugar que ocupa en la escuela, etc.), de mediaciones (las de las editoriales, las de escuelas y las de los docentes) y de la constitución del canon escolar, cuestiones que se fueron configurando por la confluencia de consideraciones sociológicas, psicológicas, históricas y artísticas .

La inclusión de una unidad curricular dedicada la literatura infantil y juvenil en este tramo de la formación docente posibilita a los estudiantes a profundizar sobre estas problemáticas, discutir criterios de selección y sentar las bases para su rol como mediadores.

El formato de seminario - taller permite organizar el trabajo sobre dos ejes: por un lado, el análisis, discusión y problematización sobre cuestiones específicas de la literatura infantil juvenil, y por otro, la gestión y puesta en práctica de actividades de lectura que permitan a los alumnos en formación aplicar criterios de selección de obras literarias nombradas bajo este rubro.

Está articulada con *Introducción a los estudios literarios*, de 1° año; *Teoría y crítica literarias*, de 2° y *Didáctica de la lengua y la literatura* de 3°.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Reflexionar sobre la especificidad de la literatura infantil (su lectura, su crítica, los saberes posibles y las prácticas de lectura y enseñanza que ellas generen)
- Abordar experiencias de lectura que permitan experimentar las formas de apropiación de la reflexión teórica sobre literatura infantil juvenil y sus prácticas de lectura.
- Desarrollar su capacidad de construir experiencias pedagógicas de mediación con el acento puesto en la lectura considerada como práctica sociocultural.

Ejes de contenidos

- Discursividad social y la literatura infantil y juvenil. El *canon*.
- El problema de la eclosión del objeto *literatura* y la LIJ
- Problemáticas de la teoría literaria de LIJ en el campo literario y el campo educativo: currículo y propuestas de interrogantes propios.

- Aportes de Teoría Literaria para reflexionar sobre algunas características de la literatura para jóvenes que permiten construir una propuesta metodológica.
- El rol del mediador en la selección de textos literarios. Lectura, clasificación y selección de textos literarios en función de diferentes variables.
- Relaciones entre las representaciones sobre la infancia y la constitución del campo de la literatura para niños y jóvenes.
- Panorama histórico de la Literatura Infantil y juvenil: la finalidad didáctica de formación de la moral y del gusto y las representaciones sobre las identidades juveniles.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- El desarrollo, la sistematización y la reflexión sobre la apropiación de las prácticas de lectura, escritura y oralidad como modo de no perder de vista que estas habilidades son transversales y que el aprendizaje de los contenidos de cada unidad curricular consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características, ya que una disciplina es un espacio discursivo y retórico tanto como conceptual. (INFD, 2008)
- La selección y organización no lineal de los contenidos a enseñar a fin de generar múltiples perspectivas de abordaje en relación con el contenido y la forma.
- La organización de la unidad curricular alrededor de la selección de algunas problemáticas centrales que requieren análisis, profundización y debate.
- El aprovechamiento del formato taller como espacio en el que los alumnos experimenten ellos mismos la lectura de literatura, y la interpretación de los textos se vea apoyada por la reflexión metaliteraria a partir de saberes vinculados con elementos básicos de la teoría literaria.
- El análisis de algún corpus constituido por las instituciones y la comparación con otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades, y brindar instrumentos para que puedan argumentar la lógica de dichas reestructuraciones.
- El debate en torno a ciertas categorías de literatura –bestseller, textos de autoayuda; literatura infantil y juvenil, entre otras– y su relación con los sistemas de regulación institucional y la conformación del canon
- La conformación de comunidad de lectores y “comunidad de interpretación” (Hebrard, 2000), como espacios en los que sea posible “leer” desde el alcance más plural de esta práctica y sobre todo leer para “hablar” sobre las lecturas hechas.
- La revisión de propuestas editoriales de modo de construir criterios válidos y operar con ellos a la hora de la selección de libros y manuales y de las justificaciones sobre las determinaciones realizadas.
- En relación a la acreditación, se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, tales como elaboración de proyectos, presentación de informes de lectura y análisis metaliterario con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las TIC.

Bibliografía básica

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

ALVARADO, M, BOMBINI, G. FELMAN, D E ITSVAN, *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor, 1994.

ALTAMIRANO, C. y SARLO B., *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

BLOOM, H. (1996). *El canon occidental*, Barcelona, España. Anagrama.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.

PIGLIA, R. (1986). *Crítica y ficción*. Buenos Aires. Seix Barral.

Espacios
curriculares
correspondientes
al 4^o Año

4^o
A
Ñ
O



Unidad Curricular:**EDUCACION SEXUAL INTEGRAL****Seminario - Taller**

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 48 horas cátedra - 32 horas reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 1° cuatrimestre

Marco general

La Educación Sexual Integral es un área de enseñanza que debe incorporarse sistemática y gradualmente como responsabilidad de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Municipales. Con la sanción de la Ley N° 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI), cuyas acciones están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Con fecha 29 de mayo de 2008, mediante Resolución CFE N° 45/08, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral-Programa de Educación Sexual Integral- Ley nacional N° 26.150, que acuerdan un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país.

Las instituciones educativas, en su función formativa ofrecen conocimientos científicos actualizados, herramientas y experiencias que permitan la construcción de una sexualidad integral, responsable de la promoción de la salud, de equidad e igualdad.

Dada la complejidad inherente a la definición y tratamiento de una Educación Sexual Integral, este Seminario-Taller propone un abordaje multidisciplinar y pluriperspectivo, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular, se considera importante que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Comprender el concepto de Educación Sexual Integral, del rol de la escuela y de ellos mismos en la temática.
- Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- Promover la prevención de los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva, en particular.
- Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades básicas requeridas para su transmisión a niños y adolescentes.

- Realizar un manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria que favorezca las capacidades relativas al cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as otros/as.

Propuestas de contenidos

Sexualidad Integral

Conceptos y concepciones de la Educación Sexual. Saberes que se reconocen como parte de este campo. Destinatarios de la Educación Sexual y actores sociales legitimados para enseñarla. Rol de la familia, el Estado y otras instituciones.

Educación Sexual Integral desde el cuidado de la salud

Introducción a la sexualidad y sus vínculos con la salud. Concepto de salud como proceso social complejo, derecho de todos y construcción subjetiva. Salud y calidad de vida. El conocimiento de diversos aspectos de la atención de la salud sexual y reproductiva. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, integrando las dimensiones que la constituyen. Los métodos anticonceptivos y la regulación de la fecundidad. Prevención del embarazo precoz. Promoción de la salud sexual y prevención de las enfermedades de transmisión sexual.

La Educación Sexual Integral en el Nivel Secundario

Análisis de la Ley N° 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable: responsabilidad del estado de garantizar a la población el acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados a dichos temas-Ley N° 26.206 de Educación Nacional: responsabilidad de estado, a través del Ministerio de Educación de la Nación del desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.

Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Resolución CFE N° 45/08. Responsabilidades, alcances y límites que competen a la escuela. Lugar de la Educación Sexual Integral en el currículo, desde el nivel inicial hasta el nivel superior.

La enseñanza de la sexualidad en el Nivel Secundario. Estrategias para conocer el propio cuerpo y sus características. La identificación de situaciones que requieren e la ayuda de un adulto.

Los derechos humanos. La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y la de los otros. La problemática de género y sexualidad en el nivel. Estereotipos y prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres.

La sexualidad como eje transversal en el Nivel Secundario El lugar de los proyectos integrados en la enseñanza de la sexualidad.

Los medios de comunicación y sus mensajes con respecto a la sexualidad

Los mensajes y la discriminación en los medios de comunicación, videojuegos, publicidades, dibujos animados. Análisis crítico orientado a fortalecer la autonomía de los alumnos.

Alcances de una formación integral de la sexualidad

Importancia de la información, los sentimientos, las actitudes, valores y habilidades necesarias para el ejercicio responsable de la sexualidad. Relaciones y vínculos con los otros. Enriquecimiento de distintas formas de comunicación. Los sentimientos y su expresión. La tolerancia. El fortalecimiento de la autoestima y la autovaloración.

Orientaciones para la enseñanza

- Diseñar actividades que propongan la proyección y debate de videos sobre problemáticas de la educación sexual.
- Proporcionar una visión general de los principales factores que subyacen a los problemas de educación sexual utilizando estudio de casos.
- Planificar actividades que consideren exposiciones teóricas con apoyo de medios audiovisuales, trabajos individuales, análisis de textos y discusiones guiadas. Se potenciará la participación y el debate dentro del aula a través de la elaboración de trabajos individuales o en grupo y la presentación pública de los mismos.

Bibliografía básica

Ley 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Resolución del CFE N° 45/08.

BALAGUÉ, E. (1994) *Orientaciones y aportes para la educación sexual*. Fundación Nuevamérica, Bs. As.

BARRAGÁN MEDERO, F.; BREDY DOMÍNGUEZ, C. (1996) *Niñas, niños, maestros, maestras: una propuesta de educación sexual*. Díada, Sevilla.

CANCIANO, E. (2007) *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación*. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.

DONINI, A. et. al. (2005) *Sexualidad y familia. Crisis y desafíos frente al siglo XXI*. Novedades Educativas, Bs. As.

EPSTEIN, J. (2000) *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid.

FERNANDEZ, A. (1999) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión, Bs. As.

FIGUEROA PEREA, J.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Y. (2000) *Programas de salud y educación para poblaciones adolescentes: una perspectiva ética*. FLACSO/Gedisa, España.

GENTILI, P. (Coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Bs. As.

GIBERTI, E. (2005) *La familia, a pesar de todo*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G. (2001) *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Novedades Educativas, Bs. As.

MORGADE, G., ALONSO, G. (comp.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Paidós, Bs. As.

Unidad Curricular:

FORMACION ÉTICA Y CIUDADANA

Materia

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre

Marco general

La formación del ciudadano afronta en este siglo XXI grandes desafíos, por un lado, la preparación de sujetos involucrados en la construcción colectiva de una ciudadanía democrática y participativa; y por otro, la idea de generar un proyecto pedagógico, que se enfoque en consonancia con el sistema democrático.

Para ello, es necesaria una posición crítica frente a la dinámica del presente, como ciudadanos comprometidos con la nación y los derechos universalmente válidos.

La educación de los ciudadanos en y para una sociedad democrática y pluralista, requiere de un marco institucional en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes, dirigidas a promover y a ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo, dentro de un marco de reconocimiento de los valores principios y procesos democráticos.

Las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del INFOD plantean que "...el reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derechos, resultan pilares de la formación general para que puedan por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconocen en los diseños de los diferentes niveles..."

Finalidades formativas de la unidad curricular

Para lograr una verdadera articulación entre lo que se dice de la ciudadanía y una instancia de la práctica en sí, se deben tener presente los siguientes propósitos:

- Proponer una lectura crítica de las prácticas de construcción de ciudadanía en el orden escolar.
- Promover el conocimiento de los derechos individuales y sociales.
- Lograr el desarrollo de competencias básicas y de aprendizajes relevantes con el propósito de ponerlos en práctica dentro de la cotidianeidad y del entorno educativo.
- Elaborar conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuirán al desempeño profesional y ciudadano, de tal manera que permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad multicultural.

- Fomentar un sistema de valores que les permita insertarse en la sociedad con seguridad, a partir del reconocimiento y puesta en marcha de todas sus potencialidades, generando acciones tendientes a construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Criterios para la selección de contenidos

Desde las Ciencias Sociales se jerarquizan estos contenidos propuestos a la vez que permiten tener una visión interdisciplinaria. Particularmente, la Sociología, la Ética, y el Derecho posibilitan por un lado, una mirada crítica y por otro, las bases teóricas para su análisis.

Se asume la tarea de establecer las articulaciones entre los distintos espacios, contribuyendo a la formación integral de los futuros docentes. Es decir, desarrollar un saber hacer práctico que incluya acciones de intervención didáctica innovadoras basadas en la reflexión permanente acerca de los saberes disciplinares y su abordaje

La selección de contenidos tiende a relacionar la realidad social, política y económica en una visión integradora, que vincule las dimensiones estructurales con el desenvolvimiento de los actores sociales histórico-concretos.

Propuesta de contenidos

La reflexión ética.

Conceptualización: ética, moral y moralidad. La praxis ética en la vida cotidiana. Desarrollo moral: de la heteronomía a la autonomía moral. Perspectiva ética de la responsabilidad. Los valores. Relativismo y universalismo valorativo. Mínimos éticos universales: libertad, justicia y solidaridad. La ética dialógica. Diálogo y racionalidad argumentativa.

La construcción de una ciudadanía responsable y participativa.

Conceptualización y análisis: Nación, Estado y Gobierno. El papel del estado .La participación ciudadana: niveles de participación, el derecho al voto. Los partidos políticos. Los sindicatos, Las organizaciones no Gubernamentales. El sistema democrático en Argentina. La construcción jurídica de la ciudadanía: La Constitución Nacional y Provincial: antecedentes históricos, estructuras, reformas. El Derecho: sus orígenes históricos. Los pueblos indígenas y su reconocimiento en el derecho internacional y en la constitución. El reconociendo del territorio en las comunidades indígenas. El derecho consuetudinario. El derecho a la Educación. El derecho de los niños. Los Derechos Humanos. Organizaciones de derechos humanos en Argentina

El cómo enseñar ética y ciudadanía:

Posicionamientos en torno a los contenidos de Formación Ética y Ciudadana. Neutralidad beligerante. El lugar del docente: clima escolar democrático, normas de convivencia y negociaciones pragmáticas. Propuestas metodológicas: estudio de casos, desempeño de roles, discusión de dilemas morales, simulación de experiencias de participación, habilidades comunicativas y resolución de conflictos, pro-socialidad. El papel del diálogo. El diálogo como herramienta en la resolución de conflicto. El diálogo como procedimiento para la educación en valores.

Orientaciones para la enseñanza

- Se plantea la necesidad de realizar un abordaje dinámico, problematizador y creativo de este espacio, seleccionando temáticas y estrategias de abordaje que sean suficientemente potentes para posibilitar una verdadera participación democrática tales como: observación, cuestionarios y entrevistas que releven la dinámica social frente a problemas que derivan de la vida política en diversas instituciones (escuelas, partidos políticos, sindicatos, ONG, entre otras)
- Proponer instancias de participación estudiantil en situaciones institucionales que promuevan el desarrollo de acciones democráticas.
- El logro de aprendizajes relevantes se traduce en ofrecer al alumno conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, como profesional y como ciudadano, le permitirán interactuar armónicamente dentro de la sociedad que integra.

Bibliografía básica

APPEL, K. (2007) *La globalización y una ética de la responsabilidad*. Prometeo Bs. As.

Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto de San José de Costa Rica. (1969)

Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 75 de la Constitución de la Nación Argentina. Ley 23.849. (1994) UNICEF, Argentina.

CORTINA, A. (1998) *Ética pública y sociedad*- Editorial Taurus, Madrid.

------(1993)*Ética aplicada y Democracia radical*. Tecnos, Madrid.

CULLEN CARLOS (1999) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*- Ediciones Noveduc

DALLERA F et .al. (1997) *La Formación Ética y Ciudadana*. Ediciones Noveduc.

FALETTO, E, y KIRWOOD, J, (1986) *Política y comportamientos sociales en América Latina*, Revista Paraguaya de Sociología, Asunción.

----- (1989) *La especificidad del Estado latinoamericano*, Revista de la Cepal, No.38, Santiago.

GUARIGLIA, O. (2001) *Una ética para el Siglo XXI. Ética y Derechos Humanos*. FCE Bs. As

HABBERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Paidós. Barcelona

MALIANDI, R. (2006) *Dilemas y convergencias. Cuestiones éticas de la identidad la globalización y la tecnología* Biblos, UNLa

Unidad Curricular:**RESIDENCIA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS
Diseño, enseñanza y evaluación****-Taller-****Ubicación en el plan de estudios: 4° Año****Carga horaria semanal: 12 horas cátedra - 8 horas reloj****Carga horaria total: 384 horas cátedra 256 horas reloj****Régimen de Cursado: Anual****Marco general**

Esta unidad curricular se propone atender a la formación docente a través de la práctica de residencia. Se entiende por Residencia al período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la institución formadora y las escuelas asociadas.

Como nota distintiva se reconoce la intencionalidad de configurar un espacio socioinstitucional que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar los saberes y conocimientos a lo largo del trayecto formativo a la vez que favorecer su profundización e integración.

Se significa la Residencia, desde una visión que remite al aula contextualizada en relación a lo institucional y lo social más amplio, por entender las prácticas docentes como prácticas sociales situadas.

En la Residencia se propone asumir una posición de reflexividad, entendida como reconstrucción crítica de la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos y los supuestos implicados en las decisiones y acciones. De ahí la recuperación del concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto al qué, cómo, por qué y para qué de las prácticas en las que participa.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Se plantean como propósitos formativos de esta instancia:

- Establecer vinculaciones entre la formación del instituto formador y la experiencia laboral de las escuelas destino -Escuelas Asociadas- de la residencia donde se insertan los futuros docentes.
- Configurar el rol docente a partir del efecto socializador de la práctica y de la integración de los saberes científicos.
- Analizar factores intervinientes en el diseño de propuestas didácticas y su puesta en práctica para producir toma de decisiones coherentes, fortaleciendo la reflexión acción.

- Desarrollar un saber hacer práctico que incluya modelos de intervención didáctica innovadores fundamentados desde un modelo integrador.
- Asumir la responsabilidad propia del desempeño del rol docente: como sujeto social, que comprenda su campo de intervención.
- Favorecer procesos de reflexividad que promuevan tomas de decisiones fundadas respecto a las prácticas de residencia y procesos de reconstrucción crítica de las propias experiencias.
- Generar trabajo colectivo y comprometido con la propuesta cultural del contexto de trabajo.
- Comprender la práctica educativa como lugar para comprender y producir conocimientos.
- Construir un espacio institucionalizado y curricular que favorezca la construcción del pensamiento práctico en todas sus dimensiones.

Propuestas de contenidos

En esta etapa se integrarán los contenidos aprendidos a lo largo de toda la carrera, tanto en la Formación General como en la Formación Especializada, y sobre todo en la práctica III, seleccionando y organizando los marcos teóricos pertinentes para cursos y alumnos en contextos situados. Para ello será importante recuperar:

- Marcos teóricos de la enseñanza y el aprendizaje.
- Saberes disciplinares.
- Diseño de la enseñanza. Organización del trabajo en las escuelas asociadas.
- Diagnóstico institucional.
- La organización del trabajo en el aula.
- El diseño de proyectos de unidad y áulicos: selección y organización de estrategias didácticas y de evaluación; organización de actividades previas a la enseñanza.
- Actividades extracurriculares, organización de actos escolares y de actividades de ferias de ciencias o similares. Organización de otras actividades que resultaren de las necesidades planteadas desde la práctica misma y que hacen a la construcción del rol docente.

Organización y criterios para la implementación de la unidad curricular

La práctica y residencia constituye el ámbito privilegiado para la integración teoría - práctica. Sus funciones básicas son las siguientes:

- Ser mediadora entre los saberes curriculares y el saber práctico.
- Ser momento estructurante de la práctica y su profesionalidad.

La residencia se organiza en la modalidad de taller, estructurado en instancias teórico prácticas interdependientes que estarán a cargo del profesor de residencia, de los profesores de las distintas áreas y del docente orientador, que se desarrollarán en escuelas de diferentes características y contextos y en el instituto formador.

El alumno residente asumirá sistemática y gradualmente tareas de enseñanza en la Escuela Asociada. Las mismas implican acciones de:

Diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación de las prácticas; esta integración se realizará en una secuencia progresiva en diferentes etapas; destacando que cada una de ellas implica el desarrollo de tres momentos integrados, a saber:

a) Aproximación diagnóstica institucional

El alumno apelará a los marcos teóricos e instrumentos construidos desde la Práctica I, II, y III y en todo su trayecto formativo. Esto les permitirá desentrañar en la escuela asociada los procesos, las relaciones, los conflictos y la cultura institucional que le confieren a la institución una matriz de comportamiento que servirá de marco para contextualizar sus prácticas pedagógicas.

Esta mirada hacia el interior de la escuela debería contemplar factores tanto externos (contexto sociocultural de la institución) como internos (clima institucional, sistema normativo, modelos curriculares vigentes, concepciones teóricas que subyacen a las prácticas docentes, entre otras), como así también las representaciones que los docentes tienen acerca de su propio rol, de sus alumnos, de la escuela.

b) El diagnóstico áulico

El alumno residente se pondrá en contacto con el grupo clase para observar su configuración, códigos, vínculos y, fundamentalmente, los conocimientos previos y estrategias didácticas y cognitivas utilizadas en la disciplina

c) El diseño de la intervención didáctica: práctica intensiva en el aula

Como este trayecto tiene la modalidad de taller, en el instituto formador se recuperarán, para el proceso de evaluación, las producciones referidas a:

- los informes sobre las etapas diagnósticas institucionales y áulicas
- las instancias de reflexión sobre la práctica y sobre el rol docente
- Instancias de recuperación de las jornadas de puesta en común del abordaje de casos definidos a partir de experiencias significativas y problemas de enseñanza propios de las prácticas de residencia.

Para el diseño de las clases se prestará especial atención a:

La selección de estrategias diversas que favorezcan los aprendizajes deseados, por ejemplo: generar preguntas didácticas adecuadas a los diferentes propósitos, actividades basadas en la resolución de problemas, utilizar registros narrativos ,generar el uso de exposiciones orales, generar la construcción de cuadros comparativos , mapas conceptuales etc.

En las interfases de los momentos anteriores se desarrollarán ateneos, seminarios, grupos de discusión acerca de emergentes de la práctica tendientes a reflexionar, poner en cuestión, y proponer alternativas a los planteos presentados, por ejemplo:

- Análisis de la inserción en el rol y de la incorporación a los procesos de trabajo docente
- Puesta en común de los diagnósticos institucionales.
- Reuniones para que los residentes presenten los problemas de su práctica docente como casos a discutir y sus posibles soluciones.
- Profundización del tratamiento de problemas didácticos que surgen desde las propuestas didácticas.

- Producción de informes y comunicación de los mismos.
- Otras problemáticas emergente de la práctica.

Evaluación:

- Las actividades para el campo de la práctica, pautadas en el DCJ y los trabajos prácticos serán evaluadas en forma conceptual y formarán parte del portfolio o de las alternativas que seleccionen para el coloquio final.
- Coloquio final grupal con el profesor de la Unidad, este coloquio tendrá la forma de una actividad de cierre, cuya finalidad será la integración de los aprendizajes en el ISFD y la Escuela Asociada, pudiendo adoptar la modalidad de Portfolio (carpeta de aprendizajes).

Unidad Curricular:**PSICOLINGÜÍSTICA****-Materia-**

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra – 2 horas reloj

Carga horaria total: 48 horas cátedra – 32 horas reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral – 2° cuatrimestre

Marco general

Esta unidad curricular se sitúa en la intersección entre la psicología y la lingüística, aunque desarrolla metodologías que les son propias. Una cuestión básica para la formación docente se relaciona con sus conocimientos acerca del lugar de la lengua en la inteligencia y la cognición. Durante el siglo XX y hasta hoy, los debates en torno de este tema se polarizaron en torno del lenguaje considerado como una facultad específica o bien dependiente de otras capacidades vinculadas con la inteligencia en general. Algunos aspectos de este debate deben ser recuperados por los estudios lingüísticos y la formación en psicología de los futuros docentes de manera que puedan interiorizarse acerca de la vigencia actual de ambas perspectivas. Será interesante abordar problemas relevantes para la formación profesional, como lo son la relación entre lenguaje y pensamiento, la adquisición del lenguaje, las patologías del lenguaje y el procesamiento de textos y de discursos.

En tanto seminario, propone la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre los problemas planteados que están en relación con aprendizajes realizados lo largo de su formación y la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación, de modo de aportar a los futuros profesores el conocimiento solvente de las características diferenciales de las competencias naturales biológicas y las culturales, implicadas respectivamente en la adquisición de la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita.

Como se trata de una interdisciplina, este seminario se relaciona con *Introducción a los estudios lingüísticos*, *Gramática I* de primer año y *Gramática II*, *Lingüística textual y análisis del discurso*, de 2° y *Sociolingüística y pragmática* de 3°. Se relaciona, además con unidades del campo de la formación general *Psicología educacional* de 1° año y *Psicología y cultura del sujeto* de 2°.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Desarrollar la reflexión metalingüística y el análisis en torno a las categorías centrales de las disciplinas que centran su interés en los procesos cognitivos implicados en la producción e interpretación del discurso.
- Reconocer las diversas conceptualizaciones sobre la naturaleza del lenguaje y a éste como producto de una interrelación de complejos aspectos psicofisiológicos.
- Identificar los marcos epistemológicos de distintas teorías de aprendizaje.

- Reconocer los procedimientos involucrados en el desarrollo de la producción y comprensión de las distintas unidades del lenguaje.

Ejes de contenidos

- Psicolingüística: definición. Distintas concepciones sobre el lenguaje. Adquisición y desarrollo del lenguaje: modelos teóricos.
- La psicolingüística: fenómenos que estudia. Formas de abordaje.
- Naturaleza y origen del lenguaje. Adquisición del lenguaje: hipótesis innatista, hipótesis interaccionistas, lenguaje y sociedad.
- Procesos psicológicos. Concepciones sobre el funcionamiento de la mente: modelos globales, modulares e interaccionistas
- Procesos psicológicos en los distintos niveles de análisis lingüísticos: palabra, oración y texto
- Adquisición del léxico. El léxico mental. El acceso al léxico. La organización del léxico. Modelos de procesamiento de palabras: modelos autónomos y modelos interactivos
- La comprensión y la producción del lenguaje: procesos implicados en su desarrollo y aprendizaje.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de este seminario se sugiere:

- La articulación de los contenidos de esta unidad con el análisis de problemas lingüísticos para cuya resolución se requieren conocimientos psicolingüísticos.
- La puesta en práctica de algunas operaciones lingüísticas como segmentar, seleccionar, combinar, sustituir y proyectar y el análisis de su incidencia en los procedimientos de comprensión y producción en el marco de cualquier situación comunicativa.
- La aplicación del estudio de casos, en situaciones proporcionadas por el profesor o que surjan de las experiencias de los alumnos a lo largo de su formación.
- La organización de sesiones de lectura de bibliografía articulada alrededor de casos de modo de favorecer el involucramiento de los alumnos en la producción y comunicación del saber académico, privilegiando estas prácticas por encima de la reproducción acrítica de la bibliografía.
- La promoción de la exploración, el debate, la construcción de saberes y la producción escrita de los alumnos, tomando como insumos las herramientas teóricas y metodológicas proporcionadas por las corrientes lingüísticas que nutren el abordaje psicolingüístico.

Bibliografía básica

ANULA REBOLLO, A. (1998), *El abecé de la psicolingüística*, Madrid, Arco/ Libros.

BRUNER, J. (1986), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1994.

BRUNER, J. et al (1978), *El proceso mental en el aprendizaje*, Madrid, NARCEA.

BRUNER, J. (1984), *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilación de José Luis Linaza), Madrid, Alianza.

- BRUNER, J. (1990), *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1991.
- CHOMSKY, N. y PIAGET J. (1979), *Teorías del lenguaje. Teorías del aprendizaje*, Barcelona, Crítica, 1983.
- CHOMSKY, N. (1988), *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.
- DE VEGA, M. & F. CUETOS (1999), *Psicolingüística del español*, Madrid, Editorial Trotta.
- FODOR, J. (1983), *La modularidad de la mente*, Madrid, Morata, 1986.
- FODOR, J. (1987), *Psicosemántica. El problema del significado en la filosofía de la mente*, Madrid, Tecnos, 1994.
- GARMAN, M. (1990), *Psicolingüística*, Madrid, Visor, 1995.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992), *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1994.
- LÓPEZ ORNAT, S. et al (1994), *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo XXI.
- LURIA, Aleksandr R(1979), *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*, Buenos Aires, Cartago.
- LURIA, Aleksandr Romanovich (1984), *Lenguaje y comportamiento*, Madrid, Ed. Fundamentos.
- PIAGET, J. (1963a), *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño I*, Buenos Aires, Guadalupe.
- PINKER, S. (1994), *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- RAITER, A. y JAICHENCOB V.(2002) *Psicolingüística*. Buenos Aires, Editorial Docencia
- SERRA, M. et al (2000), *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Ariel Psicología.
- VALLE, F. (1992), *Psicolingüística*, Madrid, Ed. Morata.
- VALLE, F. et al (1990) *Lecturas de Psicolingüística I*. Madrid: Alianza.
- VIGOTSKY, L. (1982), *Obras escogidas (4 tomos)*, Madrid, Visor.

Unidad Curricular:

ALFABETIZACIÓN INICIAL

-Seminario Taller-

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 1° cuatrimestre

Marco general

La problemática de la alfabetización inicial es una cuestión central en la política educativa nacional e internacional, dado que vivimos en sociedades que cada vez están más afectadas por fenómenos como el *analfabetismo* y el *analfabetismo funcional*, con las graves consecuencias de vulnerabilidad y exclusión que ello conlleva.

La enseñanza inicial de la lengua escrita es un problema que tradicionalmente no fue abordado en los institutos de formación docente de Lengua y Literatura. Su pertinencia en un currículo del área es, sin embargo indiscutible ya que el campo de la alfabetización inicial está conformado por cuestiones propias de la especificidad de las ciencias del lenguaje y de la literatura. Además, la ampliación de los contextos en los que los docentes deben ejercer su rol, hacen necesario que tengan conocimientos para abordar estas problemáticas.

Esta unidad curricular aborda el proceso de la alfabetización entendido en su sentido primordial: **el aprendizaje de la lengua escrita, la lectura y la escritura, es decir, asume que cuando una persona aprende a leer y escribir, puede y debe adquirir simultáneamente herramientas para ingresar en circuitos y ámbitos de la cultura escrita.** Se propicia, en consecuencia, la construcción de modelos referenciales que permitan al docente en formación dimensionar tanto el valor social del alfabetismo como las consecuencias individuales y sociales de las diversas formas de analfabetismo. Por otra parte, se otorga relevancia al conocimiento y a la revisión del recorrido histórico y crítica de las diferentes concepciones de *alfabetización*, así como de las distintas construcciones metodológicas para su enseñanza y la incidencia de estas en los aprendizajes.

Se articula fuertemente con *Sociolingüística* de 3° año y *Psicolingüística* de 4° año

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Construyan el encuadre lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico que le permita identificar las características de la lengua oral y de la lengua escrita, sus relaciones y diferencias y su historia para definir la propuesta alfabetizadora y los modos de intervención docente más adecuados a cada contexto escolar.

- Desarrollen capacidades de análisis y uso de materiales curriculares destinados a los primeros grados que iluminen la comprensión del sentido de la alfabetización y permitan la elaboración de proyectos efectivos.
- Sean capaces de diseñar propuestas alfabetizadoras que permitan el pleno acceso a la cultura escrita.

Ejes de contenidos

- Encuadre lingüístico: lengua oral y lengua escrita; relaciones, diferencias e historia.
- La alfabetización: significados. Importancia social, cultural y escolar de la alfabetización. Alfabetización y fracaso escolar.
- Métodos de alfabetización: globales, analíticos y sintéticos. Fundamentos teóricos.
- Perspectivas psicológicas de la alfabetización: propuestas psicogenéticas y sociohistóricas. Aportes actuales del cognitivismo. El enfoque equilibrado en alfabetización inicial.
- Aprendizaje de la lengua escrita. Relación con el desarrollo de la conciencia fonológica. Desarrollo de la conciencia ortográfica y del léxico. La competencia lingüística y literaria en la lectura y la escritura.
- La alfabetización como un continuo: alfabetización emergente y temprana, alfabetización inicial y alfabetización avanzada.
- Problemática de la enseñanza de la alfabetización en contextos de bilingüismo y en escuelas plurigrado. La alfabetización de adultos.
- Análisis de materiales de desarrollo curricular para la alfabetización. Los cuadernos de los alumnos. Los libros para los primeros grados. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Manejo de recursos.
- Desarrollo de clases y proyectos alfabetizadores. Secuenciación y articulación de los contenidos. Las estrategias de enseñanza de alfabetización. La evaluación en los aprendizajes iniciales.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La organización de un espacio de reflexión, profundización y debate que tenga en cuenta las dificultades y problemáticas propias de la alfabetización, la coexistencia de metodologías diferentes y las representaciones y expectativas de los alumnos de los institutos.
- La construcción de un corpus de materiales de desarrollo curricular, de propuestas de textos y de cuadernos de los primeros grados para analizar las características de las propuestas y establecer diferencias entre los que conciben la alfabetización como ingreso a la cultura escrita de los que recortan y empobrecen la oferta alfabetizadora.
- El diseño de propuestas alfabetizadoras para contextos particulares como por ejemplo, contextos de encierro o de ruralidad.
- La puesta en práctica en el uso de instrumentos de recolección de datos propios de la etnografía educativa: observación directa, grabaciones en audio, filmaciones,

entrevistas a docentes, etc. que se conviertan en insumos para la reflexión y el análisis conjunto.

- El contacto y conocimiento de las políticas públicas, de estado y programas compensatorios del escenario local, nacional e internacional que hacen foco en aportar a la alfabetización de los sujetos y a la construcción de una ciudadanía plena.

Bibliografía básica

ALISEDO, G., MELGAR, S. CHIOCCI, C. (1994) *Didáctica de las Ciencias del lenguaje*. Paidós, Buenos Aires.

BORZONE, A. y ROSESEMBERG, C. (2000) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?* Buenos Aires, Aique.

BORZONE, Ana M. "Conocimientos y estrategias de aprendizaje inicial del sistema de escritura" en Centro de investigaciones lingüísticas y educativas. Facultad de Lenguas. U.N.C. *Lingüística en el aula*, año 3, Número 3.

BRASLAVSKY, Berta (2003) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

------(2004): "¿Qué se entiende por alfabetización?" *Revista Lectura y vida* N° 24.

------(2005) *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CASTEDO, M., MOLINARI, C. y SIRIO, A. (2000) . *Propuesta para el aula. Nivel Inicial y EGB 1 (Serie 1 y 2)* Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

CHARTIER, A.M. y HERBARD, J. (1994) *Discursos sobre la lectura (1880-1890)*. Gedisa, Barcelona.

CHARTIER, A.M. (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura*. Gedisa, Barcelona

CLEMENTE LINUESA, María "La enseñanza inicial de la lengua escrita: una perspectiva integradora" INFD, 2008.

DAVIÑA, Lilia (2003) *Adquisición de la lectoescritura. Revisión Crítica de métodos y teorías*. Homo Sapiens, Rosario.

FERREIRO, Emilia (1997): *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México, Siglo XXI.

GOODMAN, Yetta, (comp.) *Los niños construyen su lectoescritura*, 1991

GALABURI, M. L. (2004) *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

LOMBARDI, Graciela: *Alfabetización inicial. ¿Un problema también para el siglo XXI?* *Revista Digital*. IFD. Mayo 2011. Obtenida en línea en: <http://www.me.gov.ar/inf.10/05/2011>.

ME. Nap. *Cuadernos para el aula* 1, 2 y 3.

ME/ INFD. (2010) *La formación docente inicial. El primer estudio nacional*. Marta Zamero.

ORTIZ, D.; ROBINO, A. (2000) *Cómo se aprende, cómo se enseña la lengua escrita*. Editorial Lugar, Buenos Aires.

SALGADO, H. (2001) *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Aique, Bs. As.

Unidad Curricular:**LITERATURA REGIONAL Y SU ENSEÑANZA****-Seminario Taller-**

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 64 horas cátedra – 42hs. 40 minutos reloj

Régimen de Cursado: Cuatrimestral - 1° cuatrimestre

Marco general

Esta unidad curricular se ocupa de las literaturas agrupadas bajo el nombre de regional. Desde el propio nombre de la unidad se presenta una problemática sobre los criterios sobre los que se asienta su agrupamiento: el espacio geográfico o la coincidencia de posicionamientos respecto de temas o estilos.

Si el propio concepto geográfico de región nos es problemático mucho más si se trata de analizar la literatura producida en las diferentes regiones de nuestro país. Suele asociarse lo regional a ciertas características, especialmente, un cierto costumbrismo, folclorismo y otras relacionadas con un concepto, también complejo como identidad.

El tratamiento de la literatura del NOA como un seminario no tiene como intencionalidad contribuir a una mirada que aborda estos textos de manera escindida de la literatura argentina sino, por el contrario, su intencionalidad será estudiar sus rasgos característicos, profundizar las dificultades de inserción de textos en el canon escolar y los problemas de las políticas editoriales sin perder el foco en este contexto general. Se espera que en este seminario se trate, además de autores y obras del NOA, las dificultades de su tratamiento en el currículo de la escuela secundaria.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Problematizar el concepto, naturaleza y alcances de literatura regional.
- Conocer autores y textos representativos de la producción literaria del NOA.
- Analizar las dificultades de la inserción de estos textos y autores en el currículo escolar, más allá de la declaración de intenciones.
- Profundizar saberes y juicios a partir de los aprendizajes específicos y de los aportes metodológicos desarrollados en otras unidades curriculares que aporten a la lectura crítica y la producción metaliteraria.
- Profundizar y actualizar conocimientos de la cultura del NOA a partir de una visión integral de la misma y en diálogo con la cultura nacional y continental.

Ejes de contenidos

- Los problemas de la delimitación de lo regional. Literatura e identidad.
- Literatura del NOA y de Santiago del Estero. Los grupos literarios y su influencia.

- La literatura regional y el canon. Los medios locales y la difusión de la literatura.
- La literatura regional en el currículo oficial.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La organización de la unidad curricular alrededor de diferentes recortes de abordaje en los que se profundice la lectura de textos o una problemática en particular.
- La indagación sobre las representaciones que tienen los autores sobre el tema ¿?????? y análisis crítico sobre estas.
- La selección de un corpus de obras y autores que incluya producciones actuales.
- El análisis de algún corpus constituido por las instituciones y la comparación con otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades, y brindar instrumentos para que puedan argumentar la lógica de dichas reestructuraciones.
- Proponer la elaboración de una investigación sobre la relación entre prensa y literatura.
- Entrevistar a autores santiagueños sobre los problemas de la producción actual.
- En relación a la acreditación, se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, tales como elaboración de proyectos, presentación de informes de lectura y análisis metaliterario, con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las TIC.
- La organización de espacios de discusión de los textos y de la bibliografía crítica para promover la profundización sobre la obra literaria, problemáticas generales y propias del género y de los lugares de enunciación, a partir de hipótesis generadas por cada uno de los textos.
- El ejercicio en la crítica literaria a partir de los nuevos enfoques del análisis de textos para aportar a nuevas formas de abordaje y a superar en algunos casos o complementar en otras perspectivas estereotipadas y/o sesgadas.

Bibliografía básica

- ALTAMIRANO, C. y SARLO B., *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983
- BILLONE, Atilio V. y MARROCHI Ivo, *La actividad poética en Tucumán (1880-1970)*.
- BLOOM, H. (1996). *El canon occidental*, Barcelona, España. Anagrama.
- BOMBINI, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- FLAWIÁ DE FERNÁNDEZ, Nilda (en colaboración), *Poesía y Prosa de Tucumán*, (en col.) Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 1980;
- FORDEBRIDER, Jorge, *Tres décadas de poesía argentina. 1976-2006*. Buenos Aires,
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- MUSCHIETTI, Delfina, "Las poéticas de los "60" en *Cuadernos de Literatura*, Resistencia, Chaco, Univ. Nac. Del Nordeste, 1989.
- PIGLIA, R. (1986). *Crítica y ficción*. Buenos Aires. Seix Barral.

Unidad Curricular:

LITERATURA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA Y SU ENSEÑANZA II

-Seminario Taller-

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Carga horaria semanal: 4 horas cátedra – 2hs. 40 minutos reloj

Carga horaria total: 128 horas cátedra – 85hs. 20 minutos reloj

Régimen de cursada: Anual

Marco general

La presente unidad curricular continúa y completa a *Literatura de Latinoamérica y Argentina I*. Al igual que la anterior, aborda la literatura desde la doble perspectiva: regional e histórica, que está enraizada en la tradición de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria y superior de nuestro país. Esta perspectiva adoptada, sin embargo, constituye únicamente un criterio de organización curricular, que no debe ser obstáculo para que los docentes realicen, cualquier otra selección e integración de contenidos sin perder de vista las formas actuales de abordaje de la enseñanza de la literatura.

Esta unidad tiene como eje integrador el tratamiento de obras literarias producidas en el escenario latinoamericano y nacional en el contexto comprendido entre la etapa vanguardista y las últimas producciones del siglo XXI.

El formato de esta unidad curricular, SEMINARIO- TALLER, habilita a la organización y secuenciación flexible ya que, en tanto seminario se organiza y secuencia en torno al recorte parcial de un campo de saberes y permite indagar sobre aspectos y/o problemáticas que la cátedra considere relevantes, especialmente aquellas relacionadas con la existencia de distintas formas organizar la producción literaria, con la constitución del canon y, en tanto taller, permite, además, articular momentos de actividades de los alumnos en torno a los problemas indagados y su relación con la enseñanza.

Este seminario taller se vincula con *Introducción a los estudios literarios* de 1° año y con *Teoría y crítica literaria* de 2°, y con *Literatura de Latinoamérica y Argentina I*, materias con las que se recomienda una cuidada articulación dado que proveen instrumentos de análisis y de escritura crítica fundamentales para el desarrollo de los contenidos y las actividades del alumno.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Profundizar el conocimiento sobre autores y obras sobresalientes de la literatura latinoamericana y argentina.
- Enriquecer el conocimiento de los repertorios y problemáticas principales de la literatura latinoamericana y argentina.
- Abordar la lectura de autores y obras tomando en cuenta sus particularidades históricas, políticas y socioculturales.

- Observar y analizar, a través de la lectura de bibliografía, el proceso de canonización de un autor o texto, a partir de un recorrido diacrónico de la percepción que la comunidad de lectores o la crítica literaria ha ido construyendo.
- Acceder al canon 'académico' a través de la lectura crítica de programas de las distintas asignaturas de la formación docente;
- Desarrollar a lo largo de la cursada una lectura interpretativa personal sobre los textos estudiados, de modo que pueda formular hipótesis y corroborarlas.

Ejes de contenidos

- La vanguardia latinoamericana: La poesía posmodernista. Principales movimientos vanguardistas latinoamericana. El surrealismo en Hispanoamérica. El vanguardismo humanista
- La novela regionalista. La novela de la tierra La novela indigenista. La novela de la Revolución Mexicana La nueva novela hispanoamericana.
- Del Realismo Mágico a Lo Real Maravilloso. La superación de la novela regionalista. El Boom de la literatura hispanoamericana.
- La narrativa argentina del siglo XX
- La poesía argentina del siglo XX
- La novela del Posboom. La novela escrita por mujeres.
- La producción literaria en el siglo XXI.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La organización de la unidad curricular alrededor de la selección de, por lo menos, cuatro núcleos, con criterios/perspectivas de organización diferentes: por movimiento o escuela literaria, por región, por época o por género, lo que permitirá a los futuros docentes experimentar las diversas posibilidades que estos agrupamientos expresan.
- El acompañamiento de los alumnos en la lectura de tanto de los textos teóricos de base como de las obras literarias seleccionadas.
- El análisis de algún corpus constituido por las instituciones y la comparación con otros recorridos y agrupaciones alternativas en función de diversas intencionalidades, y brindar instrumentos para que puedan argumentar la lógica de dichas reestructuraciones.
- El debate en torno a ciertas categorías de literatura -bestseller, textos de autoayuda; literatura infantil y juvenil, entre otras- y su relación con los sistemas de regulación institucional y la conformación del canon.
- En relación a la acreditación, se propone la presentación de trabajos parciales y / o finales de producción individual o colectiva, tales como elaboración de proyectos, presentación de informes de lectura y análisis metaliterario con formatos diversos: videos, presentaciones en Power Point, entre otros, empleando las posibilidades que brindan las TIC.

Bibliografía básica

ALTAMIRANO, C. y SARLO B., *Literatura y sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

- AVELLANEDA, Andrés, "Poesía argentina del '70", en *Eco, Revista de la cultura De Occidente*, Colombia, T. 41, N° 237, jul.
- FORDEBRIDER, Jorge, *Tres décadas de poesía argentina. 1976-2006*. Buenos Aires,
- SPILLER, Roland (comp.), *La novela argentina de los años '80*, Vervuert Verlag, Frankfurt am Main, 1991.
- VIÑAS, David, *Literatura argentina y política I y II*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995.
- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1983). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires. CEAL.
- ANDERSON IMBERT, E. (1985). *Historia de la literatura hispanoamericana*. México. FCE.
- BLOOM, H. (1996). *El canon occidental*, Barcelona, España. Anagrama.
- CELLA, S. (dir.). (1999). *La irrupción de la crítica*. En Jitrik, N. (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina*. Vol. X. Buenos Aires. Emece.
- IPARRAGUIRRE, S. (coord.). (2009). *La literatura argentina por escritores argentinos*, Buenos Aires. Biblioteca Nacional.
- JITRIK, N. (2009). *Panorama histórico de la literatura argentina*. Buenos Aires. El Ateneo.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Ludmer, J. (2000). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires. Libros Perfil.
- PELLETTIERI, O. (ed.). (2001). *Historia del teatro argentino en Buenos Aires. La emancipación cultural (1884-1930)*. Buenos Aires. FFyL. UBA. Galerna.
- PIGLIA, R. (1986). *Crítica y ficción*. Buenos Aires. Seix Barral.
- PRATT, M. L. (1997). *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Bernal, Argentina. Universidad Nacional de Quilmes.
- PRIETO, M. (2006). *Breve historia de la literatura argentina*. Buenos Aires. Taurus.
- RAMA, A. (2007). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires. El Andariego.
- ROIG, A. (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires. Una ventana.
- SARLO, B. (2007). *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- SOSNOWSKI, S. (ed.). (1997). *Lectura crítica de la literatura americana*. Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- VARGAS LLOSA, M. (1996). *La utopía arcaica. José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*. México. FCE.
- ZANETTI, S. (dir.) (1980- 1986). *Historia de la literatura argentina II, Del romanticismo al naturalismo*. Buenos Aires. CEAL.

Unidad Curricular:

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

-Seminario-

Ubicación en el plan de estudios: 4° Año

Carga horaria semanal: 3 horas cátedra - 2 horas reloj

Carga horaria total: 96 horas cátedra - 64 horas reloj

Régimen de Cursado: Anual

Marco general

La expansión de la obligatoriedad de la educación secundaria y el rápido avance tecnológico genera que los docentes de este nivel deban enfrentarse con contextos complejos en los que los alumnos son poseedores de una diversidad cultural cuyas voces deben ser habilitadas. Eso afecta directamente a la enseñanza de la lengua y literatura y a la elaboración de un currículo ampliado y flexible.

Esta unidad curricular tiene como finalidad el reconocimiento y la discusión fundada de aspectos centrales de la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria, atendiendo como se dijo a las particularidades de los sujetos y a los rasgos epocales. La ubicación de esta unidad curricular en 4° año obedece a la intencionalidad de convertirla en un complemento importante para la *Práctica y Residencia*, ya que permitirá a los alumnos el tratamiento de temas concretos que surgen de la propia práctica y de su trayectoria por otras unidades del *Campo de la Práctica*.

Esta unidad les permitirá analizar y problematizar, entre otras, dos cuestiones: las culturas juveniles, por un lado, y los materiales curriculares de lengua y literatura, por el otro, todo con miras a tomar en cuenta que estas cuestiones aportan sustancialmente a la formación de futuros profesores.

Finalidades formativas de la unidad curricular

Desde esta unidad curricular se espera que los futuros docentes tengan oportunidades para:

- Reflexionar sobre problemas propios de la enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de los nuevos escenarios escolares y sociales.
- Adquirir instrumentos teóricos y capacidad práctica para analizar algunas problemáticas de la enseñanza de la lengua y la literatura vinculándolas con las dimensiones disciplinares y pedagógico-didácticas.
- Indagar acerca de la incidencia en la enseñanza de la lengua y la literatura de los nuevos soportes tecnológicos, consumos culturales y prácticas discursivas.
- Construir parámetros para evaluar críticamente la pertinencia o no de materiales curriculares de lengua y literatura.

Ejes de contenidos

- La cultura juvenil como discurso. Consumos musicales: la cultura del rock, la cumbia villera y la música electrónica. Cuerpo, clase, consumos culturales. La música y el

baile, como rituales de socialización. Las identidades juveniles y la legitimación curricular. Expresiones de identidad juvenil: las tribus urbanas y sus discursos. Su influencia en la cultura escolar.

- La construcción de los objetos lengua y literatura en la escuela secundaria. Lectura de manuales de la escuela secundaria y propuestas ministeriales, escritos y en Internet. Análisis. Reflexión en relación con sus experiencias y conocimientos.
- Las culturas juveniles en Santiago del Estero.

Orientaciones para la enseñanza

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- La desnaturalización de los objetos disciplinares, de manera de operar sobre ellos desde miradas múltiples y plurales.
- La consideración de marcos teóricos diversos, su revisión crítica, y la adopción de juicios personales como modo de contribuir a la construcción de posicionamientos personales que generen modelos de intervención didáctica situados.
- El análisis descriptivo y crítico de materiales curriculares de toda índole: prescripciones oficiales, documentación institucional, ofertas editoriales de modo de interpellarlos desde las necesidades y demandas de la sociedad actual.
- El contacto y la experimentación con las nuevas formas de oralidad, lectura y escritura que imponen los nuevos entornos digitales a fin de convertirlos en aspectos a “atender” a la hora de la toma de decisiones sobre aspectos disciplinares y pedagógico-didácticos.
- La participación de los alumnos en el diseño de instrumentos de recolección de datos y la experimentación con prácticas propias de la investigación etnográfica que indaguen sobre los usos de la lengua, consumos y prácticas culturales de adolescentes, jóvenes y adultos estudiantes de Nivel Secundario de diferentes contextos.
- La exploración en escenarios directos y virtuales de la producción literaria destinada a adolescentes y jóvenes y la producida por ellos mismos desde los nuevos entornos digitales.
- La organización de talleres que permitan la socialización de las experiencias en los institutos o en otros espacios alternativos para encuentros formales o no formales entre instituciones.
- El diálogo permanente entre los contenidos de esta unidad curricular y los del *Campo de la práctica* como modo de habilitar a la reflexión crítica en relación con la consideración o no de las problemáticas de la lengua y literatura en la educación secundaria a la hora de realizar determinaciones curriculares.

Bibliografía básica

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

BIXIO, B. (2003). *Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura*. Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura, 1(2), pp. 24-35.

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

- (2004). *Los arrabales de la literatura. La enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina (1880-1960)*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- CHARTIER, R. (1995). *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México: Instituto Mora.
- CUESTA, C. ((2006). *Discutir sentidos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- GERBAUDO, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LUDMER, Josefina (Comp), *Las culturas de fin de siglo en América Latina*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 1994.
- DUBET, F. (2004) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Bs. As. Gedisa.
- DUSSEL, I y POGRE, P. (2007) *Formar docentes para la equidad. Reflexiones, propuestas y estrategias hacia la inclusión educativa*. Buenos Aires. INFD Propone.
- LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Colección Genealogía del Poder. Madrid. La Piqueta.
- LARROSA, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- LORENZATTI, M. del C. (2006). *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba, Argentina. Ferreyra Editor.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.
- REDONDO, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires. Paidós.

PROPUESTA DE ESPACIOS DE DIFINICION INSTITUCIONAL

- Lenguas Clásicas
- Literaturas extranjeras
- Literaturas comparadas
- Literatura y Cine
- Taller de Escritura profesional
- Entorno digital y escuela

